



**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 – Marc-Antoine Girard de Saint-Amant, *Œuvres* (1642), « Le Paresseux ».
B – Joachim Du Bellay, *Les Regrets* (1558), sonnet VI.

Autres textes et documents

- C – André Chénier, *Epîtres*, IV, 2, v. 15-42¹.
D – Un corpus de phrases
E – Un corpus d'exercices de grammaire

QUESTIONS

1 – Sémantique historique (2 points)

Étudier l'origine, la formation et l'évolution sémantique des démonstratifs à partir des occurrences suivantes : *ce* (texte A, v. 9 et B, v. 1 et 2), *ces* (A, v. 14 et B, v. 5), *ceste* (A, v. 7 et B, v. 4 et 13) et *cest* (B, v. 3). Poursuivre l'étude jusqu'au français moderne.

2 – Grammaire (4 points)

Étudiez les adjectifs qualificatifs dans le texte A en entier et dans les deux quatrains du texte B.

3 – Étude stylistique (4 points)

Vous proposerez une étude stylistique du texte A, en vous intéressant à la construction d'un type comique à travers les marques de la subjectivité.

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 à destination d'une classe de 2^{nde}. 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 D et E, vous proposez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion d'accord dans le groupe nominal avec une classe de 2^{nde}. Justifiez vos choix en explicitant votre démarche.

¹ Œuvre non datée. André Chénier est mort guillotiné en 1794 à l'âge de 31 ans, laissant une somme de manuscrits qui firent l'objet de publications à partir de 1819.

Texte A

LE PARESSEUX

Accablé de Paresse, et de Melancholie,
Je resve dans un lict, où je suis fagotté :
Comme un lièvre sans os, qui dort dans un pasté
Ou comme un Dom Quichot¹ en sa morne folie.

Là sans me soucier des Guerres d'Italie²,
Du Compte Palatin ni de sa Royauté³,
Je consacre un bel Hymne à ceste oisiveté,
Où mon Ame en langueur est comme ensevelie.

Je trouve ce plaisir si doux et si charmant,
Que je croi que les biens me viendront en dormant,
Puis que je voy desja s'en enfler ma bedaine ;

Et hay tant le travail, que les yeux entrouvers,
Une main hors des draps, cher BAUDOIN⁴, à peine,
Ay-je peu me resoudre à t'escrire ces Vers.

Marc-Antoine Girard DE SAINT-AMANT, *Œuvres* (1642)

-
1. *Dom Quichot* : le héros de Cervantès (graphie du XVII^e s.).
 2. *Guerres d'Italie* : la guerre de succession de Mantoue (1628-1631) menée par Louis XIII.
 3. Frédéric V, prince-électeur et comte palatin, est élu roi de Bohême en 1619 et déchu un an plus tard.
 4. Jean *Baudoin* (1590-1650), poète et ami de Saint-Amant.

Texte B

Las, où est maintenant ce mespris de Fortune ?
Où est ce cœur vainqueur de toute adversité,
Cest honneste desir de l'immortalité,
Et ceste honneste flamme au peuple non commune ?

Où sont ces doux plaisirs qu'au soir sous la nuit brune
Les Muses me donnoient, alors qu'en liberté
Dessus le verd tapy d'un rivage esquarté
Je les menois danser aux rayons de la Lune ?

Maintenant la Fortune est maistresse de moy,
Et mon cœur, qui souloit estre maistre de soy,
Est serf de mille maux et regrets qui m'ennuyent.

De la posterité je n'ay plus de soucy,
Ceste divine ardeur, je ne l'ay plus aussi,
Et les Muses de moy, comme estranges, s'enfuyent.

Joachim DU BELLAY, *Les Regrets* (1558), sonnet VI.

Texte C

Jadis, il m'en souvient, quand les bois du Permesse
Recevaient ma première et bouillante jeunesse,
Plein de ces grands objets, ivre de chants guerriers,
Respirant la mêlée et les cruels lauriers,
Je me couvrais de fer, et d'une main sanglante
J'animais aux combats ma lyre turbulente ;
Des arrêts du destin, prophète audacieux,
J'abandonnais la terre et volais chez les dieux.
Au flambeau de l'amour j'ai vu fondre mes ailes.
Les forêts d'Idalie ont des routes si belles !
Là, Vénus me dictant de faciles chansons
M'a nommé son poète entre ses nourrissons :
Si quelquefois encore, à tes conseils docile,
Ou jouet d'un esprit vagabond et mobile,
Je veux, de nos héros admirant les exploits,
À des sons généreux solliciter ma voix ;
Aux sens voluptueux ma voix accoutumée,
Fuit, se refuse et lutte, incertaine, alarmée ;
Et ma main, dans mes vers de travail tourmentés,
Poursuit avec effort de pénibles beautés.
Mais si, bientôt lassé de ces poursuites folles,
Je retourne à mes riens que tu nommes frivoles,
Si je chante Camille, alors écoute, toi :
Les vers pour la chanter naissent autour de moi.
Tout pour elle a des vers ! Ils renaissent en foule ;
Ils brillent dans les flots du ruisseau qui s'écoule ;
Ils prennent des oiseaux la voix et les couleurs ;
Je les trouve cachés dans les replis des fleurs.

André Chénier, *Epîtres*, IV, 2, v. 15-42.

Document D – Deux corpus de groupes nominaux

1 – sa morne folie
un bel hymne
cette oisiveté
mon âme
ce plaisir si doux et si charmant
les yeux entrouverts
toute adversité
cet honnête désir de l'immortalité
ces doux plaisirs
la nuit brune
les Muses
mon cœur
mille maux et regrets qui m'ennuient
cette divine ardeur
ma première et bouillante jeunesse
ces grands objets
les cruels lauriers
une main sanglante
mes ailes
des routes si belles
de faciles chansons
son poète
ses nourrissons
tes conseils
un esprit vagabond et mobile
nos héros
des sons généreux
de pénibles beautés
ces poursuites folles
les flots du ruisseau qui s'écoule

2 – (ne pas se soucier) des guerres d'Italie, du Comte Palatin
(les replis) des fleurs
(danser) aux rayons de la Lune
(être ivre) de chants guerriers
(fondre) au flambeau de l'amour

Document E – Des exercices

1 – Réécrivez les vers suivants en mettant au pluriel les noms soulignés et en faisant toutes les modifications qui s'imposent.

Las, où est maintenant ce mépris de Fortune ?
Où est ce cœur vainqueur de toute adversité,
Cet honnête desir de l'immortalité [...]

2 – Reliez chaque adjectif ou participe passé au nom dont il dépend et avec lequel il s'accorde. Quelle aide nous apporte ici l'orthographe ?

- Maître Renard par l'odeur alléché lui tint à peu près ce langage. (La Fontaine)
- Où est cette honnête flamme au peuple non commune ? (d'après Du Bellay)
- À tes conseils docile, le poète veut solliciter sa voix. (d'après Chénier)
- Aux sens voluptueux ma voix accoutumée, / Fuit, se refuse et lutte, incertaine, alarmée. (d'après Chénier)
- Ma main, dans mes vers de travail tourmentés, poursuit avec effort de pénibles beautés. (d'après Chénier)

3 – Dans les passages suivants, tirés de romans de Jules Verne, délimitez les groupes nominaux, soulignez les noms et reliez-les aux différents mots dont ils déterminent la forme et l'accord.

- Tous ces objets, plongés dans l'eau, perdaient une partie de leur poids égale à celui du liquide déplacé, et je me trouvais très bien de cette loi physique reconnue par Archimède.
- Ah ! ce Gulf-Stream ! Il justifiait bien son nom de roi des tempêtes ! C'est lui qui crée ces formidables cyclones par la différence de température des couches d'air superposées à ses courants.
- La lave, poreuse en de certains endroits, présentait de petites ampoules arrondies ; des cristaux de quartz opaque, ornés de limpides gouttes de verre et suspendus à la voûte comme des lustres, semblaient s'allumer à notre passage.
- Quelles autres merveilles renfermait cette caverne, quels trésors pour la science ? Mon regard s'attendait à toutes les surprises, mon imagination à tous les étonnements.
- On aurait pu se croire en plein midi et en plein été, au milieu des régions équatoriales, sous les rayons verticaux du soleil. Toute vapeur avait disparu. Les rochers, les montagnes lointaines, quelques masses confuses de forêts éloignées, prenaient un étrange aspect sous l'égale distribution du fluide lumineux.
- Après une marche d'un mille, apparut la lisière d'une forêt immense, mais non plus un de ces bois de champignons qui avoisinaient Port-Graüben.

4 – Tout, tous, toute ou toutes ? Utilisez la forme qui convient et justifiez votre réponse.

- Le magasin est ouvert à (*tout*) heure du jour et de la nuit.
- (*Tout*) les magasins ne sont pas ouverts le lundi.
- Le pilote garde son calme en (*tout*) circonstance.
- (*Tout*) compte fait, c'est mieux ainsi.
- Les enfants ont sorti (*tout*) leurs affaires du placard.
- La voiture roule à (*tout*) allure.
- Il en fait (*tout*) une histoire.
- (*Tout*) nos amis sont venus.

5 – Cette copie de dissertation omet un auteur important. Réécrivez le texte en remplaçant « Chrétien de Troyes » par « Chrétien de Troyes et Marie de France », et faites tous les accords nécessaires.

Écrivain majeur du Moyen Âge, incontournable pour qui veut comprendre la pensée médiévale, Chrétien de Troyes a parfaitement illustré la fin'amor dans ses récits. Il met en scène des amours parfaites entre de belles dames et de jeunes chevaliers. Critique envers les époux tyranniques, admiratif devant les amants passionnés, il reste cependant fidèle à la pensée de son époque. En effet, le système féodal imprègne les textes de cet auteur, lequel représente l'amant comme un vassal soumis à la femme aimée.

F. Randanne (dir.), *Empreintes littéraires 2^{nde}*, Magnard, p. 533.

SUJET POÉSIE – ATTENDUS

1 – Sémantique historique

Étudier l'origine, la formation et l'évolution sémantique des démonstratifs à partir des occurrences suivantes : ce (texte A, v. 9 et B, v. 1 et 2), ces (A, v. 14 et B, v. 5), ceste (A, v. 7 et B, v. 4 et 13) et cest (B, v. 3). Poursuivre l'étude jusqu'au français moderne.

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> - Une délimitation claire du sujet proposé et une définition de la catégorie dans laquelle s'inscrivent les occurrences correspondantes. - Un relevé exhaustif, organisé et commenté des occurrences concernées. - La capacité de mettre au jour les grandes étapes de l'histoire du français, appliquées à la catégorie concernée, et ce depuis ses origines jusqu'au français moderne ; le recours régulier à des repères chronologiques motivés. - L'articulation des occurrences du sujet avec l'histoire globale de l'objet proposé : dans quelle étape de l'évolution s'inscrivent-elles ? Sont-elles représentatives du système auquel elles appartiennent ? En quoi leur sémantisme illustre-t-il les caractéristiques de la catégorie proposée ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Un traitement item par item des occurrences du corpus, non organisé ou suivant simplement l'ordre du texte. - Une description synchronique ne prenant pas en compte les évolutions historiques ou dénuée de repères chronologiques suffisants. - Une réflexion exclusivement fondée sur les occurrences du texte si celles-ci ne représentent que partiellement la catégorie à laquelle elles appartiennent. - Une focalisation exclusive sur des considérations formelles, sans prise en compte de la dimension sémantique des mots grammaticaux et des morphèmes. - Des considérations stylistiques, y compris si le ou les textes proposés sont en vers. Seule la conclusion, à titre de transition, pourra comporter une ouverture orientée vers ce domaine.

Les textes français, quelle que soit leur date de rédaction, conservent des traces importantes non seulement de l'origine latine de notre langue, mais encore des transformations qui, depuis la latinité tardive, ont différencié le français d'oïl (distinct de la langue d'oc) des autres langues romanes, l'ont éloigné davantage du latin et en ont fait une langue romane atypique. Pour avoir la pleine maîtrise des textes français, y compris récents, pour pouvoir les mettre en perspective et en éclairer les ressorts, notamment grammaticaux, face à des élèves encore novices mais souvent curieux, les enseignants de lettres doivent savoir identifier les particularités qui proviennent de l'histoire du français. La question de « sémantique historique » évalue leur capacité à sonder la profondeur historique de notre langue. Elle touche, dans le détail, à deux de ses dimensions : le lexique et la grammaire. Nous traiterons ici de la grammaire, à laquelle se rattache le sujet proposé.

On observe en français un profond renouvellement des formes d'expression de la grammaire. Celui-ci passe par l'affaiblissement de la flexion (flexion casuelle dans le domaine nominal, flexion en personnes dans le domaine verbal, basculement vers l'expression périphrastique des degrés de comparaison dans le domaine adjectival), mais aussi par le développement de nouvelles parties du discours, comme les déterminants, de nouveaux outils comme les auxiliaires verbaux, de nouveaux temps comme le futur II, etc. Les candidats au CAPES peuvent être invités à rendre compte de ces innovations ou à retracer les évolutions marquantes de la morphologie verbale et nominale. Ils doivent donc posséder une bonne maîtrise des aspects formels de la langue. La mise en place et l'évolution des morphèmes, en relation avec le système graphique français, doit être bien connue d'eux. Ils seront aussi conduits à proposer des études de sémantique grammaticale, par exemple en commentant, le cas échéant, les propriétés sémantico-référentielles des pronoms ou des déterminants et leur évolution diachronique ; ou les valeurs modales, temporelles et aspectuelles des formes verbales et leur inflexion au cours du temps ; enfin le développement de marqueurs du discours comme *certes*, *vraiment*, etc., dont la valeur pragmatique est à prendre en compte.

Le sujet proposé relève de la morphosyntaxe. Il invite d'abord à éclairer l'apparition des différentes séries de démonstratifs français. Ceux-ci ont partie liée avec les démonstratifs latins *ille* et *iste* sans que leur morphologie en découle directement. De fait, dès le latin tardif, le démonstratif *ille* s'affaiblit sémantiquement et se grammaticalise d'une part en article défini (*li*, *le*, *les*), d'autre part en pronom

personnel (*il, le, lui*). En parallèle, la langue va donc recréer un démonstratif issu d'*ille*, mais renforcé par le présentatif *ecce* ; et par analogie, la même évolution prévaut pour *iste* > *ecce iste* > *cist*. Au plan sémantique, des remaniements plus profonds s'opèrent : le latin avait trois démonstratifs, *hic*, *iste* et *ille*, sémantiquement associés aux 1^e, 2^e et 3^e personnes de la flexion verbale. *Hic* situait le référent dans la sphère du locuteur, *iste* dans celle de l'allocutaire, *ille* en-dehors de toute zone d'interlocution. Dans la transition du latin tardif à l'ancien français, ce système ternaire est devenu binaire, opposant *cist* à *cil*. *Cist* hérite alors des propriétés sémantiques de *hic* ; *cil* de celles d'*iste* et *ille* puisqu'il associe le référent du locuteur soit à l'allocutaire, soit à une zone située en-dehors de la sphère d'interlocution. Cette évolution conduit souvent à opposer *cist* et *cil* en termes de proximité ou de distance ; mais *cil* peut aussi fonctionner comme un terme non marqué.

À l'instar de leurs étymons latins, *cist* et *cil* étaient employés en ancien français soit comme déterminants, soit comme pronoms. Le corpus proposé, qui n'inclut que *cest*, invite à évoquer une évolution ultérieure, survenue en moyen français, entre le XIV^e et le XVI^e siècle : la déclinaison disparaît alors et à partir des formes du cas régime *cest* et *cel*, une nouvelle répartition se dessine. La distribution sémantique évoquée *supra* s'affaiblit et une nouvelle répartition s'impose entre deux constituants de nature grammaticale distincte : les formes appartenant au paradigme de *cil/cel* se spécialisent comme pronoms, en s'alignant sur la flexion du pronom tonique de la 3^e personne (*ce-lui, c-elle ; c-eux, c-elles*) alors que la série *cist/cest* sert de déterminant. Le fruit de cette évolution s'observe dans les deux poèmes proposés, où toutes les occurrences de *cest(e)* correspondent à des déterminants.

Les démonstratifs les plus nombreux dans les deux poèmes n'appartiennent pourtant à aucune des deux séries héritées des démonstratifs latins. C'est qu'autour d'elles ou à leur intersection sont apparues dès le Moyen Âge, par analogie avec les formes d'articles définis *le* et *les*, des démonstratifs qui d'emblée seront exclusivement déterminants ou pronoms. En l'absence, dans les poèmes, du pronom neutre *ce*, seul le cas des déterminants *ce /ces* est illustré, au singulier et au pluriel.

Du point de vue de leur fonctionnement référentiel, les démonstratifs du poème I ont tous une valeur anaphorique. *Ceste oisiveté* (I, v. 7) et *ce plaisir* (I, v. 9) correspondent à une référence anaphorique de type discursif : leur antécédent est une proposition qui fait l'objet d'une caractérisation exprimée par le nom. Seul le démonstratif est à même de réaliser une telle anaphore discursive, recréant le référent par sa nature déictique. L'occurrence *ces vers* (I, v. 14) est particulièrement intéressante, car le démonstratif y combine des fonctionnements anaphorique et exophorique en référant des deux manières au poème qui s'achève.

Les démonstratifs du poème II (*ce*, v. 1 et 2 ; *cest*, v. 3 et *ceste*, v. 4 et 13 ; enfin *ces*, v. 5) relèvent tous d'un emploi mémoriel : le démonstratif a pour fonction d'activer un savoir commun au poète et au lecteur auquel il s'adresse, créant ainsi un effet de connivence. On pourrait parler aussi de démonstratif topique, le démonstratif évoquant des lieux communs attendus des poètes — ou que Du Bellay présente comme tels. Dans un tel emploi, l'article défini serait possible aussi, avec une valeur proche. Mais la spécificité du démonstratif est d'ancrer le référent dans la sphère de l'interlocution, et donc d'activer un savoir partagé par les deux interlocuteurs.

Les éléments de corrigé qui ont été fournis suggèrent que l'on peut attendre des candidats qu'ils situent les démonstratifs du corpus dans un système plus large, à la fois en synchronie et en diachronie. Les deux poèmes, des XVI^e et XVII^e siècles, éclairent une seule étape de leur lente évolution. On pouvait d'ailleurs conclure l'étude en indiquant qu'on n'y décèle pas d'emplois des particules *-ci* ou *-là*, régulièrement associées au démonstratif en français moderne. Il serait bienvenu que les candidats mentionnent l'existence en langue, et l'absence dans le corpus, de toute trace de ce dernier renforcement formel destiné à réintroduire l'opposition entre des démonstratifs marquant respectivement la proximité et la distance, qui avait disparu lors de la restructuration du système des démonstratifs en deux catégories grammaticales : déterminants et pronoms.

2 – Grammaire

Étudiez les adjectifs qualificatifs dans le texte 1 en entier et dans les 2 quatrains du texte 2.

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> – Une introduction qui définit 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 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.

Cette question est la même que celle qui a été proposée en 2020 sur le texte de Mme de Sévigné. Même si l'épreuve dans son ensemble a changé, tel n'est pas le cas de la question de grammaire, et on se reportera avec profit au rapport du jury sur le site « Devenir Enseignant ». Ainsi que ce rapport le rappelle, il convient, pour commencer, de **définir la notion à l'étude** — l'adjectif qualificatif — à l'aide de critères sémantiques, syntaxiques et morphologiques, en veillant à le distinguer de l'adjectif relationnel (*Palatin*, texte 1, v. 6) et de l'adjectif du 3^e type, qui n'est pas représenté ici.

Un **second attendu** porte sur l'analyse raisonnée et détaillée d'un **corpus minimal d'adjectifs qualificatifs**. Avant même d'interroger les limites du corpus, les critères morphosyntaxiques et sémantiques conduisent à relever les onze occurrences suivantes :

Texte 1	Texte 2
<i>morne</i> (v. 4), <i>bel</i> (v. 7), <i>doux</i> (v. 9), <i>charmant</i> (v. 9), <i>cher</i> (v. 13).	<i>vainqueur</i> (v. 2), <i>honneste</i> (v. 3 et 4), <i>commune</i> (v. 4), <i>doux</i> , <i>brune</i> (v. 5), <i>verd</i> (v. 7)

D'un point de vue morphologique, outre *morne* et *honneste* qui sont épécènes et *vainqueur* qui n'existe qu'au masculin, ces adjectifs qualificatifs sont sujets à la variation en genre. Ce sont en outre des mots simples, hormis *charmant* (converti du participe présent) et *vainqueur* (construit par dérivation suffixale sur le verbe *vaincre*).

D'un point de vue syntaxique, l'adjectif qualificatif peut être (= avoir pour fonction) épithète, apposition ou attribut (du sujet ou du COD). En principe l'épithète et l'apposition sont facultatives alors que l'attribut est obligatoire ; autre différence, l'épithète est incidente à un nom (avec lequel il peut constituer une expression référentielle grâce au déterminant), alors que l'attribut et l'apposition sont des prédicats qui ne peuvent être incidents qu'à un GN (ou équivalent, c'est-à-dire à une expression référentielle déjà constituée). L'analyse doit en outre prendre en compte la structure interne de chaque groupe adjectival : c'est lui, et non l'adjectif seul, qui occupe ces fonctions (à moins, bien sûr, que le groupe adjectival ne se présente sous sa forme minimale). Les quatre groupes adjectivaux étendus du corpus ont les formes suivantes :

- adverbe + adjectif qualificatif : *si doux*, *si charmant* (T1, v. 9), *non commune* (T2, v. 4) ;
- adjectif qualificatif + groupe prépositionnel : *vainqueur de toute adversité* (T2, v. 2).

Les deux groupes adjectivaux coordonnés *si doux* et *si charmant* sont attributs du GN COD *ce plaisir*, ainsi que le montrent les tests 1°) de pronominalisation de ce GN au moyen du pronom personnel *le* prouvant que les groupes adjectivaux y sont extérieurs (→ *Je le trouve si doux et si charmant*), et 2°) de permutation du COD et de ses attributs (→ *Je trouve si doux et si charmant ce plaisir*). Les autres occurrences (adjectifs et groupes adjectivaux étendus) sont épithètes d'un nom commun ou propre. Alors

qu'en anglais l'antéposition de l'épithète (adjectif qualificatif + nom) est la règle, le français préfère la postposition (nom + adjectif qualificatif) ; on peut alors s'interroger sur les causes d'antéposition de l'épithète : 1° épithète à forte valeur subjective (*cher BAUDOIN* /vs/ *aliment cher* ; *honneste désir*, *honneste flamme* ≠ *réponse honnête*) ; 2° épithète de nature (*verd tapy* [= l'herbe] /vs/ *tapis vert*).

À la différence du corpus de 2020, celui-ci ne comporte donc aucun AQ attribut du sujet ou apposé.

Le questionnement sur les **limites du corpus**, sans être absolument attendu, pourra être valorisé à titre de **bonus**. Ainsi du titre, « Le Paresseux », analysable comme AQ nominalisé ; ainsi encore des participes passés, qui requièrent une analyse au cas par cas, pour déterminer s'ils sont candidats à une recatégorisation : c'est le cas d'*entrouvers* (T1, v. 12) et d'*esquarté* (T2, v. 7).

3 – Étude stylistique

Vous proposerez une étude stylistique du texte 1, en vous intéressant à la construction d'un type comique à travers les marques de la subjectivité.

La question de stylistique reste inchangée dans sa formulation comme dans ses attendus. Le sujet fournit les éléments nécessaires à une problématisation du texte à l'étude (« la construction d'un type comique à travers les marques de la subjectivité ») : ceux-ci doivent être considérés comme contraignants mais non exclusifs. L'étude vise moins à recenser les stylèmes propres à une écriture singulière (stylistique d'auteur) qu'à dégager les spécificités d'un texte donné (stylistique de texte).

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'a priori 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

Pistes d'analyse du texte et problématique

Dans une épître en forme de sonnet qu'il adresse à son ami Baudoin, Saint-Amant fait son autoportrait en « paresseux ». On cherche toutefois moins à authentifier le degré de réalité de ses propos (leur dimension biographique) qu'à s'interroger sur les visées d'une fiction dont le *je* lyrique est le personnage et sur les procédés que cette fiction met en œuvre. Comme il s'agit principalement d'égayer le lecteur par la caricature, on se demandera comment l'énonciation discursive propre à la lettre, le petit genre lyrique du sonnet et l'expression de la subjectivité permettent de construire un type comique, « Le Paresseux ».

- Le commentaire doit donc prendre en compte, non seulement une forme de discours (la description à visée généralisante), mais aussi un registre (le comique).
- La notion de *caricature*, quoique empruntée aux arts plastiques, se situe à l'intersection du portrait (comme genre de la description) et du grotesque ou du burlesque (comme modalités du comique).
- Entendue au sens large, l'« expression de la subjectivité » inclut non seulement les marques propres à l'énonciation (déixis, modalisation, axiologie, évaluation), mais aussi les choix lexicaux, syntaxiques ou stylistiques (les comparaisons notamment).
- La notion d'*épître* — au sens de « Genre littéraire en vers traitant de sujets variés (littéraires, moraux, religieux, etc.) à la manière d'une lettre, avec parfois une pointe badine ou satirique » (TLF) — est ici pertinente, sinon attendue.

Pistes de réflexion et de développement du sujet

1. Le portrait d'une subjectivité dans le cadre du sonnet

La tradition pétrarquienne du sonnet veut que l'*octave* (quatrains) s'oppose au *sestette* (tercets) comme le corps s'oppose à l'âme. Toutefois, Saint-Amant ne s'en sert pas pour distinguer le corps et l'« Ame » (v. 8), puisqu'il entrelace tout du long les traits physiques (v. 2 et 3, 11-13) et les traits moraux (v. 1, 4-10) du « Paresseux ». Il s'en sert en revanche pour varier la focalisation. Après la *volta*, en effet, le personnage décrit devient personnage focal : d'abord caractérisé de l'extérieur par son (in)activité (*Je resve*, v. 2, *Je consacre*, v. 7), il est ensuite décrit de l'intérieur à travers sa subjectivité, ses perceptions et ses jugements de valeur (*je voy*, v. 11 ; *Je trouve*, v. 9 ; *je croi*, v. 10 ; *hay*, v. 12). Quant au *conchetto*

(la pointe, v. 14), il effectue un retour aux coordonnées de l'énonciation. Dans la situation de communication différée propre à l'épître, l'apostrophe *cher BAUDOIN* nomme l'ami qui en est le destinataire et le GN *ces Vers* désigne par la déixis le sonnet ; les deux réunis achèvent le portrait du « Paresseux » en l'identifiant au poète lui-même.

2. Un éloge paradoxal

Un des exemples les plus fameux de la pratique de l'éloge paradoxal demeure l'*Éloge de la folie* d'Érasme (1511). Or le mot *folie* (v. 4) rime avec *Melancholie*, dans un vers où *Paresse* est à la césure (v. 1). Les causes de l'accablement du personnage étant d'ordre moral, le « Paresseux » est d'abord un atrabilaire. On montrera alors que, afin de mieux décrire le « Paresseux » (et le constituer en type), le sonnet fait l'éloge du défaut qu'il incarne. D'une part, les expressions anaphoriques *ceste oisiveté* [cf. sémantique historique] et *ce plaisir* réévaluent au positif leurs antécédents *Paresse* et *Melancholie*. D'autre part, les axiologico-affectifs *bel* (v. 7), *doux* et *charmant* (v. 9) confirment le jugement mélioratif que porte l'énonciateur, non seulement sur la paresse elle-même (*ce plaisir*), mais également sur l'instrument de sa célébration (*Hymne*) [cf. grammaire]. Enfin, le registre épideictique étant à double face, l'éloge du vice serait incomplet sans le blâme de la vertu qu'il contredit : le verbe *haïr* (*hay*), lui aussi axiologico-affectif, permet de disqualifier la valeur *travail* (v. 12). La portée subversive de l'éloge paradoxal contribue au comique du poème.

3. « Le Paresseux » entre archétype et caricature

Ainsi que le montre dans le titre l'article défini *le* à valeur générique, le thème de la description est bien « le Paresseux » en général, donc un type humain. Les comparaisons et le lexique, dont le choix relève aussi de la subjectivité, font de ce « caractère » (au sens où l'entend La Bruyère) un type comique. Le marqueur de comparaison *comme* n'a pas la même valeur dans le premier quatrain et au v. 8 : si la comparaison de la paresse au tombeau de l'âme dramatise le pathétique (comique d'exagération), les comparatives coordonnées des v. 3 et 4 assimilent le « Paresseux », le lièvre et Dom Quichotte autour du motif explicité par le participe *fagotté*, qu'on peut entendre au propre (« mettre en fagot ») comme au figuré (« habiller mal, de façon ridicule »). Sous le patronage du héros de Cervantès, le burlesque se traduit dans le second quatrain par un refus de l'héroïque et du noble (v. 5 et 6) au profit d'un « Hymne » inversé. La confusion qui s'opère dans le premier tercet, à la faveur de la focalisation interne, entre l'espoir d'une opulence et la vue d'un gros ventre (le mot *bedaine* relève lui aussi à la trivialisation farcesque) n'est pas moins caricaturale. Dans le second tercet, enfin, le concetto prend la forme d'une proposition consécutive amorcée par le système corrélatif (*tant... que*), puis retardée par trois constituants détachés (deux constructions absolues, une apostrophe), enfin réamorcée par la locution adverbiale à *peine*, dont la position en contre-rejet joue ironiquement sur la polysémie du nom *peine*, synonyme de *difficulté* mais aussi de *travail*.

Éléments de conclusion

Si la subjectivité omniprésente dans ce poème n'en exclut pas la dimension personnelle, elle ne doit pas faire oublier qu'il s'agit d'abord d'une fiction, dont les visées sont de faire rire mais peut-être également d'inviter le lecteur à méditer, via la posture du poète comme oisif par définition, sur le paresseux qui est en lui.

4 – Didactique

a) Approche de la séquence

Définissez le titre d'une séquence dans laquelle pourraient s'inscrire les textes A, B et C à destination d'une classe de 2nde. 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 du 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.

Le corpus, qui propose trois textes poétiques, invite les candidats à penser une séquence correspondant à l'objet d'étude de la classe de seconde « La poésie, du Moyen Âge au XVIII^e siècle ». Il présente des œuvres des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles, ce qui engage notamment à inscrire leur étude dans une réflexion diachronique sur l'évolution des formes poétiques, comme y invitent les programmes, et ce d'autant plus que les deux poèmes sur lesquels porte l'étude, celui de Saint-Amant et celui de Du Bellay, sont des sonnets dont les tercets sont construits différemment.

On attend avant tout des candidats qu'ils proposent et justifient un titre de séquence. Ici, nous avons affaire à trois textes qui s'intéressent à la figure du poète, le présentant dans un rapport problématique à l'écriture, et qui pourrait s'intituler : « Autoportrait du poète en velléitaire » ou encore « Le poète aux prises avec l'inspiration ». La singularité du corpus tient en effet à la représentation de poètes par eux-mêmes, tous trois en proie à un empêchement qui affecte leur activité créatrice : Saint-Amant se représente comiquement comme le « paresseux » éponyme, gagné par une « langueur » extrême (voir les attendus de l'étude stylistique), Du Bellay se figure en poète qui, abandonné par le sort, a renoncé à toutes les grandes ambitions du poète inspiré, tandis que Chénier prétend certes être très inspiré par la poésie amoureuse, mais incapable de composer de la poésie héroïque, comme il le voudrait. On peut donc aborder ce corpus comme une manière de travailler la question de l'inspiration poétique et sa représentation traditionnelle (on trouve par exemple dans le corpus la figure des Muses chez Du Bellay et l'objet poétique par excellence, la lyre, chez Chénier), ce qui permet de dégager la spécificité du texte de Saint-Amant qui en propose une vision satirique et critique, en rupture avec les images qui lui sont habituellement consacrées. La réflexivité des poèmes invite aussi à analyser ce que ces textes ont, de fait, d'anti-programmatique, dans la mesure où ils viennent eux-mêmes prouver que ces obstacles à l'écriture n'en sont pas vraiment. Cet écart entre la teneur des poèmes et leur existence propre peut enfin servir de base à une réflexion sur la figure du poète en tant que *persona*, être de fiction trop souvent confondu avec l'écrivain réel, et partant, sur la représentation de la poésie elle-même en tant que création.

S'agissant de l'inscription de la séquence au sein d'une progression, on peut envisager de la placer en amont ou en aval de l'étude d'une œuvre intégrale, cherchée parmi les recueils dont les textes du corpus sont issus, par exemple *Les Regrets*, ou ailleurs, par exemple les *Sonnets* de Louise Labé. Dans les deux cas, l'œuvre permettra d'étudier la forme fixe du sonnet.

On attend également des candidats qu'ils formulent des objectifs pédagogiques clairs, ceux-ci pouvant concerner la lecture, l'oral et l'écriture, sans que ces trois domaines soient systématiquement convoqués si le corpus ne s'y prête pas.

S'agissant de ce corpus, on peut envisager les objectifs suivants :

Objectifs de lecture

L'un des enjeux de la séquence sera de rendre manifeste pour les élèves la manière dont des connaissances littéraires précises renforcent leurs compétences de lecteurs autonomes. En effet, en les engageant par exemple à tisser des liens entre l'histoire de la forme fixe du sonnet et l'interprétation des textes de Saint-Amant et Du Bellay, on aura pour objectif de développer chez les élèves une posture de lecteurs experts, capables de saisir la saveur du jeu entre difficulté feinte et virtuosité réelle du poète. De la même manière, le caractère topique de la hiérarchie des thèmes poétiques pourra être mis en lumière grâce à la lecture de l'élégie qui constitue le seuil des *Amours* d'Ovide : l'approche du jeu intertextuel par une lecture complémentaire viendra ainsi contribuer à son tour à la construction de cette posture de lecteurs experts, enjeu essentiel de l'enseignement des lettres au lycée.

Dans la mesure où les programmes engagent à ouvrir l'étude de la poésie à la découverte des mouvements culturels et artistiques, on pourra proposer aux élèves de rechercher des autoportraits de peintres des mêmes siècles afin d'analyser la façon dont ils se mettent en scène, de façon à travailler la lecture de l'image fixe.

Objectifs pour l'oral

Afin de saisir pleinement la saveur des textes poétiques, et la virtuosité de leur écriture – rythme, rimes, jeux d'échos sonores – un travail sur leur mise en voix semble d'autant plus pertinent que cette compétence de lecture oralisée sera évaluée lors de l'épreuve orale du baccalauréat. Ici encore, l'on veillera à tisser, dans l'enseignement dispensé, la sensibilité et les partis pris personnels des élèves lecteurs avec une connaissance des règles de la métrique : travail sur l'alexandrin, la césure et le jeu des accents en particulier, apocope ou non du –e final, et mise en relief des effets de sens identifiés lors de l'étude des textes (expression de l'auto-ironie en particulier).

Objectifs pour l'écriture

Afin de consolider les apprentissages liés à la versification, et de réinvestir le motif étudié de la figure du poète empêché d'écrire, on pourrait proposer un travail d'écriture d'appropriation. On demanderait par exemple d'écrire un quatrain d'alexandrins dont le premier vers commencerait par l'hémistiche suivant : « Pour écrire un sonnet... »

Dans la double perspective de la construction d'une posture de lecteurs chez les élèves, et du développement des compétences d'écriture permettant d'en rendre compte, la séquence pourrait aussi avoir pour objectif, en guise de première approche du commentaire littéraire, la rédaction d'une réponse construite et argumentée à une question d'analyse (par exemple : quelle figure idéale du poète est dépeinte dans le sonnet de Du Bellay ?). Tout en réactivant les compétences acquises au collège sur les outils d'écriture utiles à l'analyse – insertion des citations, en particulier, on veillera à développer la capacité des élèves à formuler dans leur discours les apports des références culturelles et intertextuelles.

b) Proposition didactique

En prenant appui sur les documents D et E, vous proposez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion d'accord dans le groupe nominal avec une classe de 2^{nde}. 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.- 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.- 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.	<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.

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. S'agissant de l'accord au sein du groupe nominal (GN), la notion croise des phénomènes d'ordre morphologique (les questions d'accord en genre et en nombre) et syntaxique (les relations de dépendance relative au nom). Cette question concerne au premier chef le déterminant et l'adjectif relativement au nom dont ils dépendent. Plus marginalement, elle peut aussi concerner le pronom relatif introduisant une proposition subordonnée relative épithète (par exemple dans « la table sur laquelle il mange » ou « le bureau sur lequel il travaille »).

Inscription de la notion dans les programmes en vigueur

Il est attendu du candidat qu'il prenne en considération la place particulière accordée à l'étude de la langue en lycée et plus particulièrement en classe de 2nde. « Si, comme le souligne le *Programme de français de seconde générale et technologique*, l'étude de la littérature y constitue le cœur de l'enseignement du français au lycée, le travail sur la langue doit y retrouver une place fondamentale comme c'est le cas au collège, car c'est de la maîtrise de la langue que dépendent à la fois l'accès des élèves aux textes du patrimoine littéraire et leur capacité à s'exprimer avec justesse à l'écrit et à l'oral ».

L'étude de l'accord au sein du GN est ainsi l'un des objets d'étude préconisés dans les programmes en classe de seconde. Enseigner cet objet d'étude, c'est réactiver des connaissances linguistiques abordées depuis le cycle 2 qui permettront notamment aux élèves de progresser dans leur capacité à se relire efficacement. L'enjeu principal semble donc lié aux compétences de révision orthographique. Toutefois, la question de l'accord au sein du GN invite aussi, notamment dans le cadre des prolongements proposés, à développer les capacités de description du fonctionnement de la langue, en particulier autour de la morphologie du déterminant et des groupes nominaux complexes.

Analyse des documents constitutifs du corpus dans une perspective didactique

L'enjeu de cette partie consiste principalement à identifier pertinemment quels aspects de la notion étudiée sont susceptibles d'être abordés par les différents documents en vue d'une exploitation pédagogique.

Le premier corpus de groupes nominaux (document D1) mêle diverses formes de GN rencontrées dans les textes littéraires, en privilégiant celles qui comprennent des adjectifs accordés, ce qui permet d'attirer l'attention des élèves sur la question de la chaîne d'accord. Par son caractère mêlé, cette liste invite les élèves à réfléchir à de possibles critères de classement, en distinguant les différentes catégories de déterminant, ou encore en opposant singulier et pluriel, ou masculin et féminin.

Le second corpus (D2) s'intéresse aux formes contractées associant (à l'exception d'une occurrence) une préposition et un article défini et permettant notamment dans une perspective orthographique de souligner les risques d'oubli de l'accord (dans « aux rayons de la lune ») ou l'absence de déterminant (dans « ivre de chants guerriers »).

Le premier exercice invite à faire varier des GN issus du sonnet de Du Bellay, dans une logique de prolongement des occurrences du corpus.

Le second exercice introduit un degré de difficulté supérieur qui tient à l'emploi, en particulier en poésie, de GN complexes reposant sur des modifications de l'ordre canonique des mots. On observe que ces modifications concernent principalement l'adjectif (ou le participe) et son expansion (« par l'odeur alléché » plutôt que « alléché par l'odeur ») et donnent lieu à un éloignement, au sein du GN, entre le nom et l'adjectif (ou le participe) qui lui est associé. Ces occurrences revêtent donc des enjeux à la fois orthographiques, syntaxiques, interprétatifs et littéraires : l'analyse adéquate des dépendances syntaxiques au sein du GN conditionne la correction orthographique ainsi que la bonne compréhension de l'énoncé ; mais elle fait aussi prendre conscience des possibilités offertes par la langue dans le cadre de l'écriture poétique.

Le troisième exercice revêt avant tout une finalité syntaxique. Il permet de vérifier si les élèves sont capables de délimiter les GN et encourage la vigilance orthographique dans des GN complexes, soit parce que les déterminants portent des marques d'accord qu'on n'entend pas à l'oral (c'est le cas pour « tout », mais aussi pour « quel » ou « quelques »), soit parce que le GN compte plusieurs adjectifs ou participes pouvant se trouver éloignés du nom noyau.

Le quatrième exercice est centré sur le déterminant « tout » et sa variation selon le nom dont il dépend.

Le cinquième exercice, enfin, sensibilise les élèves aux chaînes d'accord impliquées par le passage du singulier au pluriel.

Un point important est à souligner : on n'attend pas des candidats qu'ils traitent eux-mêmes les exercices ; on attend en revanche qu'ils soient capables d'identifier et énoncer les points et règles de grammaire convoqués par lesdits exercices.

Il est dès lors possible d'envisager un ensemble d'activités visant à construire, consolider et approfondir la maîtrise de la notion d'accord dans le GN.

2 – Propositions d'activités

D'après le programme de français en classe de seconde, l'étude de l'accord dans le GN permet de reprendre « de manière synthétique les règles d'accord abordées depuis le cycle 2 et offre l'occasion de consolider la connaissance des classes lexicales et des fonctions syntaxiques dans la phrase simple ». L'analyse du corpus et des exercices a également permis de constater que les objectifs liés à cette question articulent des enjeux relevant de la révision orthographique, de l'analyse syntaxique et de la bonne compréhension d'un énoncé.

C'est relativement à de tels objectifs que peuvent être proposées des activités reposant non exclusivement sur le matériau constitutif du sujet.

L'accord au sein du GN : construire la notion et remobiliser les acquis

Concernant l'accord au sein du GN, dans le but de construire la notion et de remobiliser les acquis, le professeur peut s'appuyer sur le travail de réécriture proposé dans l'exercice 5. Ce travail apparaît comme une entrée pertinente pour aborder l'accord au sein du GN. En effet, le support – une production d'élève – met en évidence la visée de la série des activités qui va suivre : développer des compétences de révision orthographique et nourrir sa réflexion sur la langue.

Après avoir proposé l'exercice aux élèves, il leur serait demandé de classer leurs interventions sur le texte en trois catégories (nécessité de l'accord au sein du GN / nécessité de l'accord sujet-verbe / nécessité de changer la forme des possessifs).

En plaçant la focale sur les accords au sein du GN, il serait demandé aux élèves de préciser la classe grammaticale des mots sur lesquels ils ont été conduits à intervenir : les déterminants pour « cet auteur » qui devient « ces auteurs », et les adjectifs pour « écrivain majeur » devenu « écrivains majeurs ».

Ce travail liminaire permet de formuler la règle essentielle et le point de vigilance orthographique à retenir. On prendra soin d'explicitier l'intérêt de développer des réflexes de relecteurs : aller-retour systématique entre nom et déterminant, identification du nom auquel est associé l'adjectif.

L'accord du déterminant : révision et consolidation

Les deux corpus de groupes nominaux et prépositionnels ainsi que l'exercice 4 peuvent être utilisés dans un double objectif de révision et de consolidation. Ils invitent les élèves à des exercices de classement et, ce faisant, d'identification des différents types de déterminants. Ils permettent également d'attirer l'attention sur des cas d'homophonie (« cet » et « cette », « ces » et « ses », « tout » et « tous », « toute » et « toutes » ou encore « au » et « aux ») et sur la variation morphologique du déterminant, selon que l'adjectif épithète est postposé ou antéposé au nom (voir « des sons généreux » mais « de pénibles beautés »).

L'accord de l'adjectif avec le nom : révision et consolidation

Dans un objectif de révision et de consolidation, les documents proposent un matériau riche et varié. Le premier corpus de groupe nominaux (D1) invite à des regroupement des adjectifs sont le genre et le nombre. Les exercices 1 et 5 permettent de travailler la chaîne d'accord dans le cadre d'une réécriture au pluriel. Peuvent être utilisés dans un second temps les exercices 2 et 3 qui, les règles ayant été révisées, permettent de travailler sur des GN complexes où l'éloignement entre le nom et son adjectif épithète ou encore la concaténation des dépendances syntaxiques peuvent être à l'origine d'erreurs. Dans ces exercices ou dans d'autres conçus par le professeur, il s'agit d'inviter les élèves à identifier le nom noyau de chaque GN, de délimiter chaque GN et de matérialiser les chaînes d'accord à l'intérieur de chaque GN. L'étude de ces constructions complexes peut d'ailleurs constituer un préalable à un réinvestissement dans le cadre d'un exercice d'écriture avec contrainte, notamment sur le plan des constructions syntaxiques.

L'accord au sein du GN : réinvestissement

Les documents constitutifs du sujet ne constituent pas la matière exclusive des propositions d'activités. Ainsi peut-on imaginer, par exemple, que le professeur invite les élèves organisés en groupes à produire des travaux d'écriture.

Une production collective peut ainsi être envisagée : il s'agirait par exemple d'organiser un cadavre exquis contraint par des règles spécifiques. Désignés par le professeur, les élèves proposeraient un déterminant, un adjectif, un nom, un verbe, un déterminant, un adjectif, un nom, en allant chercher ce matériau dans un corpus de textes donné, par exemple dans les trois textes poétiques de la séquence présentée. Une fois ce matériau linguistique au tableau et étant entendu que la forme exacte du nom doit déterminer tous les ajustements nécessaires, les élèves doivent proposer une phrase en respectant la norme orthographique et en justifiant d'éventuels choix stylistiques ou grammaticaux (on aborderait là la question de l'ordre nom/adjectif ou adjectif/nom, ou encore de la possibilité, en particulier en poésie, d'antéposer à l'adjectif son expansion).

Prolongements

En guise de prolongement de cette série d'activités, le professeur peut étayer la relecture des prochains devoirs en rappelant les points de vigilance orthographique et en délimitant un temps de révision orthographique centré sur la vérification des chaînes d'accord (éventuellement en différant la relecture, en redonnant quelques minutes les copies lors de la séance suivant la composition).

Toujours dans une logique de prolongement ou d'approfondissement, peut être envisagée une série d'activités autour du déterminant, dans une perspective visant non plus à la révision orthographique, mais à la compréhension de certains phénomènes linguistiques. Le premier corpus du document D permet ainsi de prolonger le travail de classification des déterminants proposé plus haut, en complétant la liste par les partitifs, les interrogatifs ou les indéfinis. C'est là l'occasion de rappeler les principales caractéristiques d'actualisation du déterminant.

A partir du second corpus du document D, le professeur peut également revenir sur les formes contractées « du » et « des » issues de l'association des prépositions « de » ou « à » avec les articles définis « le » ou « les ». Il peut également dans cette perspective expliquer l'utilisation de l'article indéfini « de » au pluriel en présence d'un adjectif antéposé au nom. Cet approfondissement est de fait l'occasion d'activités de manipulation syntaxique recommandées dans les programmes de collège et de lycée : substitution (de + article défini masculin / féminin) et déplacement (de l'adjectif par rapport au nom).