

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE**

Direction des personnels enseignants

CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT
DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

OCCITAN

OU

LANGUE D'OC

CONCOURS EXTERNE

2004

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

"LES RAPPORTS DES JURYS DES CONCOURS SONT
ÉTABLIS
SOUS LA RESPONSABILITÉ DES PRÉSIDENTS DE
JURY."

CAPES d'occitan-langue d'oc
CAPES Externe
composition du jury pour la session 2004

Président : M. Patrick Sauzet, Professeur, Université Toulouse 2.

Vice-Président : M. Rémy Gasiglia, Professeur, Université de Nice.

A) Epreuves d'occitan-langue d'oc :

1) Epreuves écrites.

- Dissertation :

M. Rémy Gasiglia, Professeur, Université de Nice.

M. Jean Yves Casanova, Professeur, Université de Pau.

- Epreuve de traduction :

Mme Geneviève Brunel, Maître de Conférences, Université Paris 4.

Mme Hélène Deltrieu, Professeur Certifié d'occitan, Lycée Marie-Madeleine Fourcade Gardanne

M. Alain Viaut, Chargé de Recherches CNRS Université Bordeaux 3.

M. Christian Bonnet, Maître de Conférences, Université Clermont-Ferrand 2.

2) Epreuves orales.

- Explication de texte ou de documents.

M. Rémy Gasiglia, Professeur, Université de Nice.

M. Jean Yves Casanova, Professeur, Université de Pau.

Mme Geneviève Brunel, Maître de Conférences, Université Paris 4.

Mme Patricia Heiniger – Casteret, Maître de Conférences, Université de Pau.

- Epreuve sur dossier (didactique) :

M. Florian Vernet, Maître de Conférences, Université Montpellier 3.

Mme Hélène Deltrieu, Professeur Certifié d'occitan, Lycée Marie-Madeleine Fourcade, Gardanne

M. Martial Peyrouny, Professeur Certifié d'occitan, Collège de Langon.

Mme Claire Torreilles, chargée de mission d'IPR, Académie de Montpellier.

M. Yves Toti (Nice)

B) Epreuves d'option (épreuves écrites et orales).¹

- Anglais

M. Bernard Metzdorf, Professeur Agrégé CPGE, Lycée Henri-Poincaré Nancy

M. André Bianchi, Professeur Certifié d'anglais, Collège Henri-de-Navarre, Nérac.

Mme Isabelle Cases, Maître de Conférences, Université de Perpignan.

- Espagnol

Mme Séverine Gréolois, Maître de Conférences, Université de Grenoble 3

Mme Isabel Ibañez, Maître de Conférences, Université de Pau.

Mme Imma Fabregas, Maître de Conférences, Université de Bretagne Sud.

¹ Pour les options, les membres du jury d'occitan sont en même temps membres du jury de catalan.

Mme Imma Fabregas, Maître de Conférences, Université de Bretagne Sud.- Français

Mme Caucino Trinquard, Professeur Agrégé CPGE, Lycée Paul Cézanne, Aix en Provence.

M. Jean Claude Forêt, Professeur Agrégé, Lycée Clemenceau, Montpellier.

M. Michel Adroher, Professeur Agrégé, Lycée Comte de Foix, Andorre.

- Géographie

M. Joan Becat, Professeur, Université de Perpignan.

M. Régis Keerle, Professeur Certifié, ATER, Université de Montpellier 3.

Mme Lucile Medina-Nicolas , Professeur agrégé Prag, Université de Montpellier 3.

- Histoire

M. Jules Maurin, Professeur, Université Montpellier 3.

Mme Mireille Mousnier, Professeur, Université de Toulouse 2-Le Mirail.

M. Aimat Catafau, Maître de Conférences, Université de Perpignan.

Programme

**Bulletin Officiel du ministère de
l'Éducation Nationale et
du ministère de la Recherche**

Le B.O. n° 3 du 22 mai 2003 Programmes : Occitan-langue d'oc

A - Dissertation et présentation critique

- Guilhem de Peitieu (Guilhem IX, Comte de Peitieu) : toute l'oeuvre conservée. On se référera à l'édition commentée de Pierre Bec : Le comte de Poitiers. Montpellier : Centre d'Etudis Occitans. (sous presse) On consultera aussi l'édition critique de Nicolo Pasero Guglielmo IX. - Modena : STEM Mucchi, 1973 - XXXVII-404 p. (collection : Studi, testi e manuali. - Istituto di filologia romanza dell'Università di Roma ; 1.)
 - Jean Baptiste Castor Fabre, *Histoïra de Jean l'An Prés*. Gardy & Sauzet eds. Montpelhièr : CRDP, 1988. On consultera aussi la version du texte éditée par Philippe Gardy en annexe à : Emmanuel Le Roy Ladurie, *L'Argent, l'amour et la mort en pays d'oc*. Paris : Éditions du Seuil, 1980.
 - Frédéric Mistral, *Moun espelido, memori e raconte*. Paris : Plon-Nourrit et Cie, 1906. (Le texte mis au programme consiste dans les chapitres I à XI.)
- N.B. - Il existe de nombreuses rééditions en particulier chez l'éditeur Culture provençale et méridionale à Raphèle-lès-Arles.
- Marcela Delpastre *Saumes pagans*. IEO (Messatges), 1974. [On utilisera l'édition suivante : Marcela Delpastre *Saumes pagans*. Roier : Las edicions dau Chamin de Sent Jaume, 1999.]

B - Civilisation

"Contes e cants". Les recueils de littérature orale en pays d'oc, XIXème-XXème siècles. On s'appuiera en particulier sur les recueils suivants (dont une connaissance exhaustive ne sera évidemment pas exigée) :

- Damase Arbaud (éd.) 1862-1864 *Chants populaires de la Provence*. Aix : Makaïre 2 vol. (XLVIII, 228 p.) (LI, 250 p.) ; (Bibliothèque provençale) [rééd. : Marseille : Lafitte 1971, Nyons : Chantemerle 1972, 1999 Grasse : Canta lou país/Cantar lo país.]
- Jean-François Bladé, (éd.) 1886 *Contes populaires de la Gascogne* - Paris : Maisonneuve & Ch. Leclerc, (3 vol.) 308 p, 388 p., 390 p. [rééd. 1967 Paris : Maisonneuve & Larose ; 1996- 1997 Bordeaux : Opales ; versions occitanas : Lavit : Lo Libre occitan 1966, Finhan : Cap e cap 1974, Tolosa : A tots IEO 1978-1985-1990]
- Jacques Boisgontier & Guy Latry (éds) 1994 *Félix Arnaudin : Contes populaires de la Grande-Lande (avec des commentaires de Marie-Claude Latry)*. Bordeaux : Confluences in Oeuvres complètes ; 1 XXI, 645 p (qui reprend : Félix Arnaudin 1887 *Contes populaires recueillis dans la Grande-Lande, le Born, les Petites-Landes et le Marensin*. - Paris : E. Lechevalier ; Bordeaux : Vve Moquet, 312 p.)
- Marcela Delpastre 1988 *Los Contes dau Pueg Gerjan. Contes populaires du Limousin - Les Contes du Gargan : contes populaires limousins*. Tulle : Lemouzi, 139 p. [n° spécial de Lemouzi 105 bis]
- Daniel Fabre et Jacques Lacroix 1973-1974 *La Tradition orale du conte occitan : les Pyrénées audoises*. - Paris : Presses universitaires de France 2 vol., 465-XX p.+ 403-XX p
- Louis Lambert 1899 *Contes populaires du Languedoc*. Montpellier, C. Coulet, 227 p [rééd. préfacée par Jean-Marie Petit 1985 Carcassonne : Garae (coll. Classiques du conte populaire)]
- Louis Lambert et Achille Montel 1880 *Chants populaires du Languedoc, avec la musique notée*. - Paris : Maisonneuve, 345 p. [rééd. Marseille : Lafitte 1983, Nîmes : Lacour, 1997]
- Xavier Ravier et Jean Séguy, Jean (éds) 1978 *Poèmes chantés des Pyrénées gasconnes*. - Paris : Éditions du C.N.R.S, 201 p.

Pour l'analyse de la tradition orale, du conte populaire en général et du conte occitan en particulier on se référera aux introductions et aux études annexées à plusieurs

des éditions ci-dessus, aux références bibliographiques qu'elles contiennent, les candidats pourront aussi puiser dans les titres suivants (dont on n'attendra pas non plus une connaissance exhaustive) :

- Jean Arrouye 1985 Jean -François Bladé (1827-1900). Actes du colloque de Lectoure. - Béziers : CIDO, 1985.
- Jean-Claude Bouvier (éd.) 1980 Tradition orale et identité culturelle. Problèmes et méthodes. Paris : CNRS, 136 p.
- François Marotin (éd.) 1982 Frontières du conte. Paris : CNRS, 183 p.
- Vladimir Propp 1970 Morphologie du conte. Paris : Le Seuil, 256 p. [coll. Points, rééd. et réimpression 1973 ... 2001]. (aussi 1970, Paris : Gallimard, 246 p. coll. Bibliothèque des Sciences humaines)
- Xavier Ravier 1986 Le Récit mythologique en Haute-Bigorre. - Aix-en-Provence : Édisud ; Paris : Éd. du CNRS 309 p.
- Michelle, Simonsen 1984 Le conte populaire. Paris : PUF, 222 p.
- Michelle, Simonsen 1981 Le conte populaire français. Paris : PUF, 128 p. [coll. Que sais-je ?].
- Michel Zink et Xavier Ravier (éds) 1987 Réception et identification du conte depuis le Moyen Âge. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 161 p.

C - Épreuve à option

Pour les épreuves à option, se reporter aux programmes de CAPES des disciplines choisies en option.

ELEMENTS STATISTIQUES

Nombre de postes mis au concours :

- CAPES externe :	4	(2001 : 17, 2002 : 17, 2003 : 13)
- CAPES interne	N.O.	(2001 : 1, 2002 : 1, 2003 : 0)
- CAPES réservé	N.O.	(2001 : 1, 2002 : 0, 2003 : 0)
- CAFEP-CAPES (privé) :	1	(2001 : 3, 2002 : 1, 2003 : 1)
- CAER	N.O.	(2001 : 1, 2002 : 1, 2003 : 0)

Candidats inscrits :

- CAPES externe :	62	(2001 : 65, 2002 : 73, 2003 : 68)
- CAPES interne	N.O.	(2001 : 8, 2002 : 1, 2003 : 0)
- CAPES réservé	N.O.	(2001 : 1, 2002 : 0, 2003 : 0)
- CAFEP - CAPES (privé) :	1	(2001 : 3, 2002 : 4, 2003 : 2)
- CAER	N.O.	(2001 : 1, 2002 : 1, 2003 : 0)

Candidats présents à l'écrit :

- CAPES externe :	51	(2001 : 55, 2002 : 59, 2003 : 55)
- CAPES interne	N.O.	(2001 : 5, 2002 : 1, 2003 : 0)
- CAPES réservé	N.O.	(2001 : 1, 2002 : 0, 2003 : 0)
- CAFEP - CAPES (privé) :	1	(2001 : 3, 2002 : 1, 2003 : 1)
- CAER	N.O.	(2001 : 1, 2002 : 1, 2003 : 0)

Candidats admissibles :

- CAPES externe :	21	(2001 : 25, 2002, 2003 : 20)
- CAPES interne	N.O.	(2001 : 2, 2002 : 1, 2003 : 0)
- CAPES réservé	N.O.	(2001 : 1, 2002 : 0, 2003 : 0)
- CAFEP - CAPES (privé) :	0	(2001 : 1, 2002 : 0, 2003 : 0)
- CAER	N.O.	(2001 : 1, 2002 : 0, 2003 : 0)

Candidats admis :

- CAPES externe :	4	(2001 : 17; 2002 : 19, 2003 : 13)
- CAPES interne	N.O.	(2001 : 0, 2002 : 0, 2003 : 0)
- CAPES réservé	N.O.	(2001 : 1, 2002 : 0, 2003 : 0)
- CAFEP - CAPES (privé) :	0	(2001 : 1; 2002 : 0, 2003 : 0)
- CAER	N.O.	(2001 : 0, 2002 : 0, 2003 : 0)

Pour le CAPES externe le **taux de réussite** est de **6,45%** (pour 19% l'année précédente) si l'on calcule sur la base des inscrits et de **7,84%** si l'on calcule sur la base des inscrits ayant effectivement composé (pour 23,21% l'année précédente).

Notes obtenues par les candidats (session 2004)

Admissibilité (CAPES externe, 55 candidats, et CAFEP-CAPES, 1 candidats)

Plus haute moyenne à l'écrit : 11,20	(2003 : 11,25 ; 2002 : 10,67)
Plus basse moyenne à l'écrit : 1,92	(2003 : 0,67 ; 2002 : 0,04)
Moyenne du dernier admissible : 8,08	(2003 : 7,17 ; 2002 : 6)
Moyenne générale à l'écrit : 7,02	(2003 : 6,07 ; 2002 : 4,95)
Moyenne des admissibles : 9,29	(2003 : 8,74 ; 2002 : 7,86)

Admission (CAPES externe)

Moyenne du premier admis : 12,5	(2003 : 12,12 ; 2002 : 12,23)
Moyenne du dernier admis : 11,04	(2003 : 7,65 ; 2002 : 6,81)
Moyenne la plus basse à l'issue des épreuves d'admission : 6,46	(2003 : 5,5 ; 2002 : 5,65)
Moyenne générale des admissibles: 8,94	(2003 : 8,81 ; 2002 : 8,27)
Moyenne générale des admis : 11,58	(2003 : 10,06 ; 2002 : 8,82)

Avant-propos

La seule note d'optimisme de cette session du CAPES d'occitan-langue d'oc est l'indiscutable qualité des quatre candidats retenus pour pourvoir les quatre postes qui ont été ouverts au concours. Rappelons que ce n'est que vers le 20 janvier 2004 que le jury, et surtout les candidats, ont eu connaissance du nombre des postes proposés. L'annonce tardive d'un chiffre brutalement réduit n'a pu que perturber les candidats, sans parler des effets désastreux sur la filière universitaire. Cette année (session 2005), le chiffre a été annoncé bien plus tôt mais reste aussi bas. On ne peut que le déplorer pour les études d'oc, dont le CAPES est une pièce essentielle, tant en aval, par les enseignants qu'il forme, qu'en amont, par la vitalité de la recherche et de l'enseignement universitaire qu'il suppose.

Chaque commission livre, dans la section qui lui incombe, les remarques utiles sur les épreuves particulières. D'un point de vue global, il me semble opportun de rappeler que le CAPES d'occitan-langue d'oc est un CAPES bivalent et que la compétence attendue d'un enseignant d'occitan est elle-même multiple.

La bivalence implique un investissement intense aussi dans la discipline qui n'est pas l'occitan. Les épreuves ont délibérément été choisies pour s'assurer d'une compétence authentique dans cette discipline, que les candidats reçus devront souvent enseigner aussi. Ces épreuves ont un poids, et si les résultats y sont mauvais, ils ne peuvent être rachetés, même par l'excellence en occitan. Dans les établissements où ils seront affectés, leur aisance dans leur seconde discipline aidera les certifiés d'occitan-langue d'oc à asseoir leur légitimité et, par là, celle de leur discipline principale, dont on sait qu'elle doit encore faire face à quelques vestiges de préjugés.

La compétence en occitan elle-même est multiple. On a insisté à juste titre, et moi-même dans ce même rapport l'ai fait, sur la dimension linguistique. Le maniement juste et aisé, à l'oral et à l'écrit, de la langue d'oc est essentiel. Il est jugé bien entendu directement dans la traduction du français à l'occitan. Il est jugé aussi dans la dissertation : explicitement parce que la qualité de la langue fait l'objet d'une appréciation à part entière, implicitement parce qu'avec une langue pauvre et difficilement mobilisée, on ne peut exprimer des analyses riches ni subtiles. La qualité de la langue intervient de la même manière à l'oral, comme langue de formulation de « l'explication-commentaire » d'un texte ou d'une question de civilisation au programme. Elle intervient aussi dans l'épreuve de didactique, épreuve professionnelle dont les textes qui encadrent le concours ont prévu le déroulement en français, mais à l'occasion de laquelle le candidat peut être invité à faire la preuve de sa capacité à gérer l'emploi de la langue dans une séquence pédagogique.

Le CAPES d'occitan juge donc la qualité linguistique des candidats. Mais il ne juge pas que cela. Outre le poids déjà évoqué de la discipline complémentaire, un enseignant d'occitan se doit aussi de maîtriser une culture sans laquelle le maniement de la langue tournerait à vide. Cette culture a de nombreux aspects. Le programme actuel, avec le chant et le conte, intègre des éléments de culture populaire en même temps que les pratiques savantes qui ont pris ces éléments pour objet d'étude, et leur rôle dans la construction d'une culture occitane consciente. La culture occitane se construit aussi sur une littérature dont les textes, en quelque sorte, font et établissent la langue d'oc comme langue. Certains le font directement, parce que leurs auteurs ont en vue une perspective de type renaissantiste ou d'illustration linguistique. D'autres ne le font qu'à travers notre regard qui les lit en les insérant dans un ensemble textuel que l'on peut désigner comme « littérature d'oc ». Cette lecture, pourvu bien sûr qu'elle reste critique et qu'elle ne se projette pas sur les auteurs des textes, est, en fait, la seule lecture vivante possible de toute la production d'expression occitane. Insistons enfin sur la littérature médiévale. Elle n'est pas seulement l'occasion d'un exercice de philologie, dont l'intérêt est pourtant grand pour quiconque se soucie du langage, de son fonctionnement, de sa vie. Il y a parmi les textes médiévaux occitans des textes décisifs pour la culture européenne et donc mondiale. C'est le cas tout aussi bien de l'œuvre de Guilhem de Peitieu (Guillaume de Poitiers), actuellement au programme, que de la *Cançon de la Crosada* qui figurait aux programmes précédents. Ce devrait être, pour les candidats, un motif de légitime orgueil et d'enthousiasme d'être les intercesseurs de la présence de ces textes dans la culture occitane vivante aujourd'hui. Sans occitan parlé aujourd'hui la littérature médiévale d'oc s'enferme dans la seule érudition, sans fréquentation de ses textes médiévaux la langue et la culture occitane aujourd'hui s'amputent d'une dimension essentielle de légitimité et de force.

Les candidats ne doivent donc sacrifier (ni regretter de ne pouvoir sacrifier) ni les options, ni le maniement de la langue, ni les textes ou questions au programme. Le CAPES d'occitan est un exercice en fin de compte plutôt équilibré et qui peut recruter des enseignants bien formés, pourvu qu'il ait des postes à proposer.

À Toulouse le 22 mars 2005

Patrick Sauzet

Professeur à l'Université de Toulouse 2 - Le Mirail

Président du jury de CAPES d'Occitan

I - ÉPREUVES SPÉCIFIQUES AU CAPES D'OCCITAN-LANGUE D'OC



A - ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ



1 - DISSERTATION EN OCCITAN-LANGUE D'OC

Durée : 4 heures, coefficient 2.

Correcteurs de l'épreuve : M. Rémy Gasiglia et M. Jean-Yves Casanova, Christian Bonnet.

Sujet :

Discutiretz, al lum de la vòstra coneissença de la part de l'òbra de Frederic Mistral al programa (los capitols I a XII), lo jutjament seguent que Robert Lafont exprimiguèt dins son libre *Mistral ou l'illusion* (1954) a prepaus de *Moun espelido. Memòri e Raconte* : « Ces mémoires autobiographiques sont en un sens un refus de l'autobiographie, telle qu'on l'entend prosaïquement. »

Le sujet proposé aux candidats ne posait pas de difficulté majeure et près d'un tiers des copies ont atteint ou dépassé la moyenne à cette épreuve (15 sur 51). Une lecture attentive du libellé et de ses mots-clefs, une réflexion sérieuse appuyée sur une bonne connaissance de *Memòri e raconte*, l'établissement d'une véritable problématique, une argumentation approfondie, nuancée et rigoureusement structurée, en d'autres termes une maîtrise normale de la technique de la dissertation, ont permis à certains de réaliser des travaux satisfaisants.

A ceux dont les copies n'ont pas répondu aux espérances du jury, qu'il nous soit permis de rappeler quelques évidences.

D'abord l'importance de la problématique dont dépend l'organisation d'ensemble de la dissertation. L'analyse du sujet proposé cette année aux candidats devait conduire autant à rechercher ce qui a amené le critique à émettre son jugement qu'à s'interroger sur les limites de cette assertion. Car trop souvent les candidats se sont appliqués soit à justifier la pensée de Robert Lafont sans chercher à la critiquer, soit à la critiquer sans chercher à la justifier. Il était en effet possible et souhaitable de mettre en cause et de discuter les affirmations de Lafont. Trop de candidats prennent la citation comme une « vérité révélée » qu'il ne convient pas de discuter, d'où des développements incomplets et décevants. Quand leurs auteurs ont tenté de donner à tout prix une structure ternaire à ces propos, soit ils se sont répétés, soit ils ont pratiqué le hors-sujet. En outre, il était inutile de résumer *Memòri e raconte*, de disserter sur l'enfance idyllique de Mistral sans en venir directement au sujet et il convenait d'éviter de répéter les affirmations glorificatrices du style « lo pus grand dels escrivans d'òc » qui n'apportaient rien au débat.

L'on pouvait, par exemple, en partant notamment de la définition de Philippe Lejeune de l'autobiographie (*Le Pacte autobiographique*, 1996), constater tout d'abord que *Memòri e raconte* obéit en apparence aux règles du genre (identité du narrateur et de l'auteur, récit rétrospectif chronologique de l'enfance et de la jeunesse de Mistral, etc.). Mais l'on était amené ensuite à vérifier qu'il y a bien, au fond, refus de l'autobiographie au

sens prosaïque du terme. Les manquements à la « vérité » sont en effet nombreux dans l'ouvrage, que ce soit par omission (l'absence du frère de Frédéric), dissimulation (les frasques aixoises d'Anselme Mathieu ne seraient-elles pas le paravent de celles de Frédéric ?) ou idéalisation (François Mistral). Peut-être est-ce sans le vouloir que Mistral se révèle (*cf.* les analyses psychocritiques désormais classiques de Charles Mauron). En tout cas, la présence de la fiction dans ces mémoires est patente dès le titre (*raconte*), qu'elle soit mise dans la bouche d'un narrateur second (*la Renaudo*), ou transformée en pseudo-vécu (*lou plantié*). En fin de compte, s'il y a autobiographie, c'est sans doute *au sens poétique du terme*, et se pose le problème des rapports entre *poésie et vérité*, pour reprendre un titre célèbre. L'ouvrage est en effet à considérer comme la « parabole d'une conscience en quête de sa propre vérité » (Georges May, *L'Autobiographie*, 1979). Mistral choisit ou modifie son passé (au point de s'approcher parfois de l'autofiction, comme certains candidats l'ont à juste titre remarqué) pour faire de sa jeunesse l'inéluctable trajectoire qui *devait* le conduire à son état de Poète et de Père de la Renaissance félibréenne, pour y faire apparaître *a posteriori* les prémices de ses propres œuvres et surtout pour bâtir à partir de l'histoire de sa vie un chef-d'œuvre littéraire tour à tour comique, lyrique, pathétique, peut-être même parfois parodique, toujours poétique, qui plonge le lecteur dans le « ravissement stylistique » dont parlent R. Lafont et C. Anatole (*Histoire de la littérature occitane*, 1970). Il était donc impératif de poser ces problèmes et d'analyser les motivations de l'écriture mistralienne (du moins celles qui apparaissent comme « conscientes ») et de formuler alors ce qui est de la « nature » du genre autobiographique et ce qui y échappe quelque peu.

Il est quelques autres évidences que les candidats doivent avoir à l'esprit.

L'introduction, les transitions et la conclusion sont les éléments indispensables de toute dissertation. Loin d'être des formes vides à reproduire pour satisfaire à quelque routine, elles sont indispensables à l'organisation de la réflexion et à la présentation de la pensée. Leur méthode de rédaction obéit à des règles bien connues, que l'on peut se remémorer en consultant les manuels du secondaire. Car trop souvent l'on rencontre, par exemple, des introductions qui proclament d'emblée une adhésion sans réserve à la pensée qu'il s'agit de discuter, ou bien certaines affirmations gratuites, ou encore les classiques « nascut en... a... » – on peut en effet penser que la date et le lieu de naissance d'un écrivain comme ses divers titres sont connus de candidats au CAPES et qu'il est inutile de les rappeler : de telles informations n'apparaissent pas comme les éléments indispensables d'une introduction.

Il importe que la dissertation soit illustrée de références nombreuses et exactes au texte. Certes et fort heureusement, les copies qui témoignent d'une connaissance insuffisante ou d'une méconnaissance totale de l'œuvre ne sont pas trop nombreuses. (Il

en est cependant qui semblent prouver que leurs auteurs ne connaissent que la version française de *Memòri e raconte* : on a pu ainsi lire « Sant Miquèl de Frigolet »). Mais trop rares sont les candidats qui ont su exploiter largement et en profondeur leurs souvenirs de lecture. La plupart des copies se réfèrent aux mêmes passages, presque toujours tirés des premiers chapitres.

En ce qui concerne la forme, le jury regrette le relâchement de la présentation de beaucoup de copies. L'écriture des candidats est souvent déplorable, et dans deux cas au moins, les correcteurs ont dû se munir d'une loupe pour venir consciencieusement à bout d'une lecture particulièrement pénible. Il y a de la part de certains un manque de respect pour le lecteur qui étonne chez des aspirants enseignants.

La langue est en général assez convenable. Les copies rédigées dans un occitan très fautif sont heureusement peu nombreuses, et l'on est en droit de souhaiter qu'elles soient en voie de disparition. On remarquera cependant des erreurs qui trahissent une méconnaissance du vocabulaire abstrait, telle la confusion de *mistificar* et de *mitifiar* (qui correspond à la confusion fréquente en français de *mystifier* et de *mythifier*). Il serait souhaitable que l'accentuation employée soit cohérente : nous sommes trop souvent en présence d'une multitude d'accents dans un même mot ou d'aucun accent ou même des traditionnels accents « verticaux » dont l'interprétation est laissée au libre choix du correcteur ! Quant à l'emploi dans une copie de **felibritges* pour *felibres*, il révèle une inacceptable carence en histoire et en littérature occitanes, non moins grave que l'affirmation, trouvée ailleurs, selon laquelle Mistral serait né à la fin du XIXe siècle.



2 - TRADUCTION

Correcteurs de l'épreuve : Mme Geneviève Brunel-Lobrichon & Hélène Deltrieu,
MM Christian Bonnet & Alain Viaut.

A) TRADUCTION EN FRANÇAIS D'UN TEXTE OCCITAN

Rappel du sujet :

Traduisez en français :

[*Ironia d'un eròi.* Partit a la recerca de Taulat de Rogimont per venjar l'onor del rei Artús, Jaufré trôba un arbre gigantal a la cima d'una « engarda » (çò es d'un puèg, d'un truc, d'una còla) e pren la « lança blanca » que i es penjada.]

1420	Ab tant us cavaliers sali Garnitz en un caval fer[r]an, E venc malamen menasan : « Mala fo la lansa tocada ! » E a tost l'engarda pujada.	1440	Si negus te clama merce, Si per ren la-i pot atrobar ? - Hoc, dis el, se volia far Una causa qu'ai establida.
1424	E can fo sus, troba Jaufre : « Cavaliers, dis el, per ma fe, Trop as fait granda esvasida ⁱ ; Ben pauc par que presas ta vida.	1444	- E cal ? - Que jamais a sa vida Non cavalgues, ni non tolgues Cabels ni onglas que agues, Ni manjes mais pan de froment,
1428	- Seiner, dis Jaufre, es ⁱⁱ eu cun ⁱⁱⁱ ? - Eu dirai tota la rasun : Aiso es la lansa que ja Cavalier[s] no la tocara Qu'ap ^{iv} me no l'aveina ^v combatre.	1448	Ni begues vin, ni vestiment Non portes si el no-l teisia. [...]
1432	E si-l puesc del caval abatre Ni ab mas armas conquerer, Ja no-l cal puis anar querer Nula resenso ^{vi} que-l defenda Qu'eu per mieg la gola no-l penda En aquestas forcas que ves, Un ^{vii} n'ai pendutz .XXX. e tres. - Ara-m digas, per vostra fe,	1455	- E si no sai far vestimens ? » <i>Jaufre</i> v. 1418-1455 (segon l'edicion Nelli & Lavaud)

ⁱ *esvasida* : sinonim de *envasida*, *envasiment*...

ⁱⁱ *es* es aici una forma prevocalica de la conjoncion de coordinacion *e*.

ⁱⁱⁱ *cun* : varianta de *com*.

^{iv} *ap* : varianta de *ab*.

^v *aveina* : varianta grafica per *avenha*.

^{vi} *resenso* : varianta grafica per *resemso*, *rezemso* ...

^{vii} *un* : varianta de *ont*.

Document autorisé / Document autorizat :
Emil Levy *Petit Dictionnaire Provençal-Français*.
Heidelberg, 1909. (et les rééditions / mai las reedicions)

Le texte soumis, 33 vers extraits du roman de **Jaufre**, vers 1418-1435, pages 114 à 116 dans l'édition de R. Lavaud et R. Nelli (parue dans l'anthologie bilingue **Les Troubadours**, réimprimée en 2000 chez Desclée De Brouwer) était de difficulté moyenne. Il a cependant fortement différencié les copies vers les deux extrémités de la notation, tant il est vrai qu'une bonne connaissance de la grammaire de la langue ancienne et l'habitude de la rigueur dans l'analyse des formes permettent d'éviter nombre d'écueils auxquels se heurtent, contre toute cohérence, les candidats inexpérimentés.

Le jury renouvelle ses observations antérieures sur la nécessité d'une maîtrise des connaissances de base, seules à même d'écarter des interprétations hasardeuses trop éloignées du texte. Certes l'auteur médiéval propose ici une fiction, mais son discours ne cesse pour autant d'être parfaitement cohérent, chaque mot et chaque forme concourant à l'efficacité narrative. On déplore pourtant de trouver des traductions incohérentes, lacunaires ou résumées.

C'est sur le plan des formes qu'apparaît le plus de difficultés. L'incapacité à identifier dans le **-s** final de mots masculins au singulier (v. 1418) la flexion casuelle de l'ancienne langue, marquant leur emploi en fonction de sujet ou attribut du sujet, révèle un grave manque de préparation grammaticale, cause de sérieux errements consécutifs. Ainsi de l'attribution à la locution adverbiale courante **ab tan** « alors » d'un sens quantitatif (« avec tous ces cavaliers »), de l'interprétation de l'article **us** au sens du pluriel de l'adjectif indéfini de la langue moderne (« unes amics ») ou de celle de l'adjectif **garnitz** (v. 1419) comme nom propre, quand ce n'est la traduction de **us** par « usage ». Le tout malgré la forme du verbe **sali** au singulier. La locution **mala fo** n'a pas toujours été perçue en construction avec le mot **lansa** et, rapprochée du procès de **tocada**, a voilé la signification transgressive (porter la main à la lance immaculée porte malheur), d'où des traductions de **tocada** par « frappée » et « mal frappée ».

Ferran n'est pas un participe présent mais un adjectif dérivé de **fer** au moyen d'un suffixe **-an** exprimant l'espèce ou l'origine (cf. **l'aura douçana** du début printanier) encore employé en langue moderne. Un cheval donné pour tel n'est donc « recouvert » ni « portant » du ou des fers, encore moins « féroce » (par abus de **fer** « sauvage, indompté, rebelle ») sur une consultation hâtive du **Petit Levy** qui distingue pourtant les **-e** fermés (dans **feram**, d'où **feramia**) et ouverts (nécessairement ici devant **-rr**), mais proprement « d'un gris métallique ». Une douteuse homophonie ne peut escamoter les morphèmes constitutifs de l'adverbe **malamen** traduit par « plus ou moins ». Le **-s-** de **tost** ne peut évoluer en « toute ».

Le verbe **menar**, s'il s'emploie à propos des animaux, ne peut donner un **menasan** (v. 1420), le cheval est donc d'autant moins « dirigeable » que c'est du cavalier qu'il

s'agit. La forme **par** (v. 1426), présent du verbe **parer** « ap-paraître », a trop souvent été omise faute d'avoir été identifiée. Mais elle ne pouvait renvoyer les imprudents à la notion de parité (comparaisons « peu égale, semblable » rapportées à **envasida**, ni « compagnons » pris au sens de « pairs », moins encore : « c'est égal si tu meurs »), au verbe « parier », au nom « peur », ou à quelque réalisation dialectale de « père », ni de « pour » au motif d'être suivie de **que**. La traduction de : (**pauc par**) **que presas ta vida** par « que je / qu'on prenne ta vie » révèle une confusion des marques de personne et de temps (**presas** pris pour **presès**, subj. imparfait pourtant employé vv. 1444-49) qui amplifie l'erreur lexicale (« prendre » au lieu de « priser »).

La confusion des 1^{ère} et 3^{ème} personnes du pronom sujet témoigne autant d'une insuffisante pratique du texte médiéval que de l'oubli des conditions d'apparition de la diphtongaison. **Eu** (vv. 1427, 1428, 1436) peut d'autant moins être confondu avec **el** que cette forme est ici d'emploi constant sans vocalisation (1424, 1442, 1449 et cf. **del** 1432), la marque de la personne du futur **dirai** offrant la confirmation inverse. La forme **puesc**, qui présente au contraire une réalisation déjà diphtonguée pour **posc**, marquait donc une 1^{ère} personne du présent.

La syntaxe est affectée par de telles imprécisions. **Se volia far una causa que** ne peut traduire une construction interrogative à la 2^{ème} personne : « Que veux-tu faire de... ? ». L'indication fournie pour le vers 1431 éclairait suffisamment l'ordre syntaxique dans **ab me l'avenha batre** pour qu'on s'étonne de l'inversion « il me faudra battre avec elle » induisant une fâcheuse erreur sur la personne (la lance au lieu de Jaufré).

Sur le plan lexical, la vigilance à l'égard du sens original et la précision dans la sélection des termes français s'imposent. **Negus** ne peut être traduit par : « personne », et la grâce sollicitée v. 1440, en étant **atrobada**, ne fait pas l'objet d'une reconnaissance réelle ou figurée mais de son octroi. Pour devenir établie par l'usage, une chose doit sans doute répondre à un besoin latent, mais cette solution pragmatique exclut que les usagers en aient formulé la demande auprès de tiers : **establida** de la volonté de Taulat, la chose ne peut, à la traduction, avoir été par lui « demandée ». Et si la **causa** ainsi établie est traduite par « règle » (assez improprement : Taulat impose une épreuve au passant plus qu'il n'édicte une nécessité générale), elle ne saurait l'être par « règlement » en l'absence d'assise sociale.

Le suffixe **-(e)gar** de **cavalgar** (1445), **carregar**, **navegar**, indique le moyen de la locomotion. Ce n'est que par métonymie que ces verbes viennent à désigner la réalisation d'un trajet par ce moyen (enfourcher monture > chevaucher) : il faut qu'il y ait lieu pour cela (c. à d. chevauchée, charroi, navigation). Tel n'est pas le cas ici, tant parce que l'emploi même du cheval est proscrit, que parce que ce n'est pas la réalisation du

déplacement qui est évoquée, mais le recours à son moyen. Il convenait donc de traduire « monter à cheval » et non « chevaucher », supposé que ce fût là « remplir les devoirs d'un chevalier », « combattre », ou par complet contresens et confusion des rôles « attenter à la vie » de Jaufré.

Cette dérive militaire est peut-être cause de la lecture « chevaux » pour **cabels** (1446), de l'interprétation de **tolre** par « frapper les chevaux » et de celle de **t. cabels ni unglas** par « couper têtes et doigts », le même verbe étant encore traduit « tuer, torturer » malgré la locution bien connue « tolre molher » ! Comme la possession d'une voiture ou la mise vestimentaire dans nos sociétés, celle d'un cheval ou la tonte du cheveu et des ongles sont d'éminents signes distinctifs dans la société de Jaufré : les proscrire est une dégradation pour un chevalier, suffisamment intolérable pour justifier l'affrontement avec le terrible Taulat. Le second terme de l'alternative, ainsi informé, n'est donc plus conditionné par la violence mais par l'humiliation. Le même procédé, rapporté dans la **razo** d'une chanson de Peire Vidal (« De chantar m'era laisatz », PC. 364, 16) qu'on lit dans les **Biographies des troubadours** publiées par J. Boutière, A.-H. Schutz et I.-M. Cluzel (éd. Nizet, 1973, pp. 368-373) en révèle l'intertextualité. Enfin dans le registre violent, **penda**, **pendutz** (1436-38) ne peuvent, quelle que soit l'hésitation sur **-nd-**, renvoyer à « prendre », encore moins à « trancher ».

Il y a donc lieu de veiller à la clarté de l'expression, qui doit rester à la fois naturelle et logique. Quelqu'un peut être pendu par la gorge, mais non « sa gorge être pendue au gibet ». Jaufré **a** des cheveux et taille **ses** ongles : peut-on dire que ceux-ci lui « appartiennent » ? La fiction reste une narration, où l'auteur exprime avec efficacité des faits et des comportements logiques (c'est là sa séduction). Le pendu **per mieg la gola** ne peut être dit « à moitié égorgé », encore plus difficilement l'avoir été « avec les fourches » (poutres du gibet). Enfin s'il faut tenir compte de rejets ou enjambements nécessités par la versification, il n'est pas judicieux de désarticuler complètement le texte au profit de recompositions spéculatives au terme desquelles **defenda** et **penda** ayant le même sujet, les fourches se retrouvent « au milieu de la figure » !

Répétons que les difficultés réelles de l'épreuve ne sont pas à attendre d'un hypothétique tourment de la langue médiévale, le plus souvent directe et efficiente, mais de la multiplication d'errements résultant d'une lecture insuffisamment attentive et d'une information grammaticale incomplète. On ajoutera que l'orthographe d'une traduction est à surveiller d'autant qu'elle peut être à l'origine de contresens spécifiques (« n'importe qu'elle » pour : quelle). Par contre il n'y a pas à traduire les éventuelles indications liminaires fournies entre crochets, non plus qu'à ajouter aucune indication hors texte.

La lecture de nos textes médiévaux, en particulier dans des éditions assorties de traductions (comme dans la collection **Lettres gothiques**) et une familiarisation avec la culture médiévale (on songe aux ouvrages d'historiens tels que J. Le Goff ou G. Duby) permettraient également aux candidats de trouver plus de facilité et de goût à la matière. Ils opéreraient ainsi des gains de temps substantiels qui leur permettraient d'aborder l'épreuve plus posément et de se livrer à une lecture initiale du texte plus minutieuse, évitant les rapprochements intempestifs (**us** avec coutume, **garnitz** avec Garin) et les vues approximatives. Il serait regrettablement paradoxal que les candidats au CAPES d'occitan-langue d'oc se trouvent embarrassés devant un patrimoine qui constitue l'un des plus somptueux fleurons littéraires de l'Europe médiévale. Plusieurs copies ont d'ailleurs montré avec talent que cette épreuve constitue un objectif parfaitement surmontable.

Christian Bonnet, Geneviève Brunel-Lobrichon

B) TRADUCTION EN OCCITAN D'UN TEXTE FRANÇAIS

Rappel du sujet

Reviratz a l'occitan :

Comment s'étaient-ils rencontrés ? Par hasard, comme tout le monde. Comment s'appelaient-ils ? Que vous importe ? D'où venaient-ils ? Du lieu le plus prochain. Où allaient-ils ? Est-ce que l'on sait où l'on va ? Que disaient-ils ? Le maître ne disait rien ; et Jacques disait que son capitaine disait que tout ce qui nous arrive de bien et de mal ici-bas était écrit là-haut.

LE MAÎTRE : C'est un grand mot que cela.

JACQUES : Mon capitaine ajoutait que chaque balle qui partait d'un fusil avait son billet.

LE MAÎTRE : Et il avait raison...

Après une courte pause, Jacques s'écria : « Que le diable emporte le cabaretier et son cabaret !

LE MAÎTRE : Pourquoi donner au diable son prochain ? Cela n'est pas chrétien.

JACQUES : C'est que, tandis que je m'enivre de son mauvais vin, j'oublie de mener nos chevaux à l'abreuvoir. Mon père s'en aperçoit ; il se fâche. Je hoche de la tête ; il prend un bâton et m'en frotte un peu durement les épaules. Un régiment passait pour aller au camp devant Fontenoy ; de dépit je m'enrôle. Nous arrivons ; la bataille se donne.

LE MAÎTRE : Et tu reçois la balle à ton adresse.

JACQUES : Vous l'avez deviné ; un coup de feu au genou ; et Dieu sait les bonnes et mauvaises aventures amenées par ce coup de feu. Elles se tiennent ni plus ni moins que les chaînons d'une gourmette. Sans ce coup de feu, par exemple, je crois que je n'aurais été amoureux de ma vie, ni boiteux.

LE MAÎTRE : Tu as donc été amoureux ?

JACQUES : Si je l'ai été !

LE MAÎTRE : Et cela par un coup de feu ?

JACQUES : Par un coup de feu.

LE MAÎTRE : Tu ne m'en as jamais dit un mot.

JACQUES : Je le crois bien.

LE MAÎTRE : Et pourquoi cela ?

JACQUES : C'est que cela ne pouvait être dit ni plus tôt ni plus tard.

LE MAÎTRE : Et le moment d'apprendre ces amours est-il venu ?

JACQUES : Qui le sait ?

LE MAÎTRE : A tout hasard, commence toujours...

Jacques commença l'histoire de ses amours. C'était l'après-dîner : il faisait un temps lourd ; son maître s'endormit.

Denis Diderot *Jacques le Fataliste et son maître*.

Le texte de Denis Diderot ne présentait pas de difficultés particulières. Le vocabulaire employé, mis à part peut-être "gourmette", "hocher de la tête", était plutôt courant et simple. La syntaxe n'était pas non plus difficile. Il convenait par conséquent de faire une traduction précise. Les correcteurs pouvaient à bon droit s'attendre à ce que les mots les plus courants et les formes verbales soient correctement traduits. Dans l'ensemble, les résultats furent satisfaisants.

Les résultats des 51 copies présentent un profil général moyen avec une note supérieure à 15 et une quinzaine de notes au-dessus de 10. Une dizaine de notes sont très insuffisantes. La graphie classique ou alibertine a été majoritairement utilisée pour ces épreuves. Les copies dont les notes sont les plus basses présentent parfois les mêmes types d'erreurs. Ainsi en est-il, par exemple, des accents marquant l'ouverture d'une voyelle placés à mauvais escient ("*aquèth*" au lieu de "*aqueth*", "*cabarèt*" au lieu de "*cabaret*", "*cortèta*" au lieu de "*corteta*", "*aquó*" au lieu de "*aquò*"), ou de la place et de la nature de l'accent tonique ("*amoros*" au lieu de "*àmorós*", "*combáter*" au lieu de "*combàter*", par exemple). Pour les verbes une connaissance parfois imprécise des systèmes désinentiels apparaît notamment à l'impératif ("*comences*", voire "*comence*", pour "*comença*", imp.). Des redoublements de consonnes, en orthographe classique ou mistralienne (par exemple, "*balla*" / "*ballo*", au lieu de "*bala*" / "*balò*", "*pausetta*" au lieu de "*pauseta*") apparaissent aussi. Des confusions dues à une connaissance incomplète ou hésitante des règles basées sur l'étymologie (<s> à la place de <ç> dans "*torçut*", par exemple) ou de l'alternance vocalique (inf. *enrotlar* > *enròtli*, et non *enrotli*, au pr. ind. p.1, "*emporte*", au lieu de "*èmpòrte*", subj; pr. p. 3) ont également été plusieurs fois relevées.

Les correcteurs se sont étonnés de voir assez systématiquement employé, dans les copies en variante gasconne, "*istuèra*" pour "*istòria*", alors que cette deuxième forme est d'une part classique et préférable au moins dans l'écrit formel, et qu'en outre elle est parfaitement attestée et a été relativement bien conservée par les locuteurs naturels dans la région correspondante. "*Istuèra*", gallicisme socialisé comme nombre d'autres d'ailleurs, n'a pas été sanctionné, mais cela nous invite à poser la question des formes retenues par les candidats qui devraient avoir à l'esprit de privilégier celles qui sont correctes, quitte à préférer parfois celles qui sont locales, permettant ainsi d'éviter des gallicismes. Cela peut aussi conduire à préférer des formes classiques à des équivalents francisés qui ne sont parfois employés qu'assez localement (par exemple "*istuèra*" en Béarn, mais "*istòria*" dans d'autres zones gasconnes). Un peu dans cet esprit aussi, "Jacques" a parfois été laissé tel quel ou vaguement occitanisé en "*Jaques*", quelle que soit la variante choisie. La francisation des prénoms est un des effets de la diglossie

franco-occitane, mais, comme pour le reste de la langue, il sera toujours préférable de choisir une forme autonome, lorsqu'elle existe et est encore récupérable, à un gallicisme même si celui-ci a eu le temps d'être socialisé.

Parmi les points les plus positifs, nous avons remarqué comme un acquis, même dans les copies dont les notes furent les plus basses, une absence de confusions entre les systèmes orthographiques admis et entre les variantes de l'occitan. Par ailleurs, comme cela avait été remarqué en 2001, les candidats ont eu de bons réflexes face aux difficultés présentées par certains termes dont ils ne connaissaient pas la traduction correcte en occitan. "Chaïnon", "gourmette", "cabaretier" ont ainsi trouvé des solutions généralement acceptables.

Rapport établi par Alain VIAUT (CNRS)



B - ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION



1 - EXPLICATION D'UN TEXTE OU COMMENTAIRE D'UN DOSSIER DE CIVILISATION EN OCCITAN-LANGUE D'OC

Examineurs pour cette épreuve orale: Mmes Geneviève Brunel-Lobrichon, Patricia Heiniger-Casteret, MM. Rémy Gasiglia, Jean-Yves Casanova, Christian Bonnet.

Un tiers exactement des admissibles (7 sur 21) ont atteint ou dépassé la moyenne à cette épreuve. Ils ont démontré leur aptitude à s'exprimer avec aisance dans une langue de qualité, à situer le texte dans l'œuvre d'où il est tiré, à en donner une lecture expressive, à structurer leur commentaire quelle que soit la méthode choisie (commentaire composé ou explication de texte), à analyser avec sérieux, finesse et sensibilité le texte qu'ils avaient choisi pour l'épreuve de littérature. Le jury a apprécié les efforts de certains pour restituer les caractéristiques phonologiques de la variante de l'occitan dans laquelle celui-ci était rédigé. De même, le dynamisme, l'éloquence, la clarté, la prégnance de certains exposés ont favorablement impressionné les examinateurs qui ont eu le sentiment de se trouver en face de candidats possédant, outre le savoir et le savoir-faire, la présence et l'aptitude à la communication attendues d'un enseignant.

Qualités dont le jury a dû déplorer l'absence chez plusieurs candidats, de même qu'il a constaté avec regret des insuffisances d'ordre scientifique chez beaucoup d'entre eux.

Car trop peu de candidats examinent la dimension poétique (au sens jakobsonien du terme) des textes, c'est-à-dire le travail sur le langage qu'ont produit leurs auteurs. L'on a très rarement entendu, par exemple, des remarques stylistiques. Sollicités sur cette question, les candidats ne parviennent pas, en général, à aller au-delà de quelques constatations sur la longueur des phrases, sur la présence d'une ponctuation interrogative ou exclamative. L'on a pu relever le manque de vocabulaire critique et de connaissances techniques de certains qui, par exemple, affirment que Marcelle Delpastre écrit en vers et ignorent la notion de verset. Ajoutons que tous ne savent pas distinguer les différents types de textes.

De même, les problèmes d'intertextualité leur semblent étrangers. Or, par exemple, il n'est pas sans intérêt de relever chez Fabre l'écho de ses lectures françaises, il est utile d'identifier des souvenirs des Evangiles dans *Memòri e raconte* et il est impensable d'étudier Delpastre sans avoir lu le *Livre des Psaumes* de la Bible. Le manque de culture biblique et de culture générale de certains candidats entrave leur compréhension des textes. Les lectures critiques elles aussi font parfois défaut et l'on s'est étonné que rares aient été, par exemple, les candidats à se référer au travail

fondamental d'Emmanuel Le Roy Ladurie sur *L'Histoire de Jean l'an près (L'Argent, l'amour et la mort en pays d'oc, 1980)*. D'où des explications ou des commentaires superficiels, lacunaires et entachés de contresens.

En revanche, il semble que les erreurs graves sur la méthode du commentaire composé ou de l'explication de texte se raréfient. La paraphrase tend à être exceptionnelle et peu de candidats oublient de lire à haute voix le passage qu'ils vont commenter.

Enfin, en ce qui concerne la langue employée, elle est en général convenable, bien que l'on ait entendu trois candidats employer un « *a estat » qui est, à notre connaissance, gravement fautif dans la quasi-totalité des dialectes de la langue d'oc. Si d'autres ont eu quelques difficultés dans l'expression, peut-être est-ce parce que la tension nerveuse a influé sur leurs capacités. Rappelons qu'une épreuve de CAPES n'est pas une torture et que les membres du jury ne sont pas des ennemis potentiels, mais des enseignants qui doivent juger des aptitudes des candidats.

En ce qui concerne l'épreuve de civilisation, un petit dossier était proposé aux candidats sur le conte ou la chanson, dossier dont les documents s'organisaient autour d'une question générale. Les candidats devaient être amenés à tous les utiliser et à avoir une vue critique sur l'iconographie, les documents sonores et les textes (ou extraits de textes) des introductions, des contes ou des chansons des œuvres proposées au programme. Or, si de façon générale les introductions ont été bien analysées, les documents annexes étaient écartés, telle la *carte mythique de la région du Mont-Gargan*, au centre de laquelle se trouve Germont, c'est-à-dire Marcelle Delpastre, l'auteur de *Contes dau Pueg Gerjan*. La distance du collecteur face au collecté et/ou face à la publication des pièces orales n'a quasiment jamais été soulevée, alors que pour toutes les entreprises de collecte orale cette question est centrale. Dans quel état d'esprit se trouve le folkloriste ou l'ethnologue dans sa quête de l'informateur ? Quels aménagements et distorsions font-ils subir aux pièces *notées sous la dictée* ? Si les grandes théories d'analyse des contes étaient connues, il n'en a pas été de même pour la chanson populaire. Par ailleurs ces théories étaient, dans le discours de certains candidats, « posées » à côté d'une analyse uniquement littéraire des documents. Le piège était ici de ne considérer le conte et la poésie populaire que sous l'angle de la littérature, or ces pièces requièrent d'autres outils d'analyse. *A contrario*, quand un des candidats eut à commenter l'introduction de la première édition occitane des *Contes de Gasconha* de Jean-François Bladé par Max Rouquette, l'implication du conte dans la production littéraire occitane n'a pas été vue et n'a donc pas été relevée.

Peu de candidats se sont lancés dans l'épreuve de civilisation, sur les 21, seulement 4 l'ont choisie.

Grammaire

Force est de constater que le commentaire grammatical demeure le point faible, parfois très faible, d'un grand nombre de candidats. Ceux-ci connaissent d'inexplicables difficultés à identifier les modes et les temps verbaux, les natures et les fonctions. Il est courant qu'un indéfini soit pris pour un adverbe, un participe pour un parfait ou un conditionnel. Il est arrivé qu'un terme soit considéré comme « un peu attribut », ou que « bèu » dans « es bèu » soit analysé comme un complément d'objet. La terminologie grammaticale est souvent méconnue ou employée mal à propos. Il semble qu'en ce domaine les règles élémentaires soient souvent ignorées et que les candidats se contentent de formulations vagues du genre « cela doit être un complément ». L'analyse textuelle a ainsi souffert d'un manque de connaissances grammaticales qui auraient dû l'enrichir. Quand le commentaire portait sur un texte médiéval, des notions de base comme l'enclise ou les déclinaisons en ont plongé plus d'un dans un embarras inattendu.

Le jury appelle donc les futurs candidats au concours à prendre très au sérieux cette partie de l'oral.

Patricia HEINIGER-CASTERET
Jean-Yves CASANOVA
Rémy GASIGLIA



2 - EPREUVE SUR DOSSIER

Le jury était composé de Mmes Hélène Deltrieu (Aix-Marseille), Claire Torreilles (Montpellier), MM. Martial Peyrouny (Bordeaux), Yves Toti (Nice).

Description de l'épreuve

L'épreuve sur dossier comporte un exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien avec les membres du jury (25 minutes), les candidats disposant de deux heures de préparation. Affectée du coefficient 3, elle se décompose en deux parties : une « question administrative », évaluée sur 10, et un commentaire pédagogique, évalué sur 30. La répartition des points renseigne sur la gestion du temps mais ne reflète aucune exigence de proportionnalité parfaite.

Les notes attribuées, sur 20 :

Elles s'échelonnent de 03 à 17 : 17 (1), 16 (1), 15 (1), 14 (1), 13 (2), 12 (3), 11 (1), 10 (1), 8 (2), 7 (4), 6 (1), 5 (2), 3 (1)

Les critères d'évaluation

L'épreuve sur dossier permet traditionnellement au candidat de démontrer

- qu'il connaît les contenus et les programmes de la discipline au collège et au lycée,
- qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline et à sa relation avec les autres disciplines

- qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication,

- qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré.

Plusieurs candidats ont satisfait à ces attentes, en présentant avec aisance des dispositifs d'enseignement clairs et raisonnables bien adaptés aux documents supports fournis par le jury.

La question administrative

La « question administrative » concerne, au sens large, la description du cadre institutionnel. Elle ne peut toutefois être dissociée de l'esprit qui oriente l'enseignement. Il s'agira donc le plus souvent d'expliquer non seulement le comment, mais aussi le pourquoi. Ainsi une question sur les travaux personnels encadrés (T.P.E.) ne requiert pas seulement un rappel de l'organisation pratique, mais aussi une évocation de l'intérêt pédagogique de cette alternative au cours traditionnel (éducation à l'autonomie, au travail en équipe etc.). Cette première question réclame donc davantage que la simple connaissance des textes officiels, elle nécessite aussi d'avoir réfléchi aux finalités de

l'enseignement de l'occitan, à sa modernité et à sa place dans le concert de toutes les disciplines. Elle nous commande de considérer les lois et règlements du point de vue du professeur responsable aussi bien que du point de vue de la discipline. La dimension pédagogique et civique n'est donc pas absente ; pluridisciplinarité, éducation à la citoyenneté, et stratégies culturelles ont tout naturellement droit de cité dans ce premier volet. La « question administrative » comporte certes une partie technique, mais elle ne peut être réduite à une simple question de cours. Partant d'une notion ou d'un problème à expliciter, elle reste centrée sur la discipline et ne manque jamais de solliciter la réflexion personnelle des candidats. Notons deux exemples en illustration de ce propos : « Définissez et expliquez les sigles C.D.I., C.D.D.P., C. R. D. P. Ces organismes peuvent-ils servir l'enseignement de l'occitan ? » , « En classe de 6ème peuvent s'inscrire en option langue régionale des élèves qui ont suivi un enseignement de l'occitan en premier degré et également des élèves qui débutent. Quelles dispositions souhaiteriez-vous prendre si vous vous trouviez dans la situation d'enseigner en collège à ce niveau de classe ? ».

Le dossier pédagogique

Dans la seconde partie de son exposé, le candidat est amené à réfléchir à l'utilisation qu'il fera en classe des documents du dossier proposé par le jury. Il lira avec grand soin les consignes. On peut lui demander de construire une séquence (c'est-à-dire de monter un ensemble de séances avec un fil directeur et une progression pédagogique). On peut lui demander de seulement indiquer la progression séquentielle et de détailler une séance. On peut lui demander de s'interroger de façon plus ponctuelle sur quelques pages de manuel, en étudiant par exemple la relation entre des exercices et une leçon, entre un document iconographique et un texte support, entre un dialogue et un dessin ...

Les dossiers sont très divers, parfois restreints, parfois abondants. Dans le cas de dossiers riches, si la possibilité d'exclure est offerte, le candidat devra justifier son choix. Il en va de son intérêt, car c'est en réfléchissant à ses critères de sélection qu'il fera apparaître la cohérence de son projet. Pour les cas où le dossier paraît trop abondant, le candidat devra se souvenir que tous les documents ne s'abordent pas nécessairement de la même façon, mais qu'il faut inventer des approches variées.

Conseils d'approche

Dans tous les cas, le travail de préparation commence par une analyse préalable des documents. Cette opération ne consiste pas seulement à enregistrer quelques données évidentes (nom de l'auteur, date, genre du document textuel ou

iconographique etc.). Il faut pénétrer plus profond, repérer le plus de signes possible, et partant imaginer leur traduction en actes pédagogiques. En quoi consiste l'intérêt linguistique et culturel du document ? Quelles en sont les difficultés ? Les entraves à la compréhension sont-elles lexicales, morphosyntaxiques, se rapportent-elles au contexte interne ou externe ?

Quels aménagement faut-il dès lors prévoir ? Quels objectifs peut-on raisonnablement se fixer ? Pour décisif qu'il soit, ce travail d'analyse ne doit pas prendre trop de temps, ni en préparation ni devant le jury. Lors de la présentation, on se contentera de mentionner les caractéristiques stratégiquement importantes, l'essentiel de l'exposé devant être consacré à la description minutieuse des actes et des contenus pédagogiques. Rappelons à ce propos que le commentaire se fait en français, à l'exception des exercices de toute nature et des extraits de cours qui sont restitués en occitan.

Le traitement de la variation linguistique

Il n'est pas rare que les dossiers regroupant plusieurs documents réunissent également plusieurs dialectes. La composition pluridialectale des dossiers n'est pas systématique, mais fort courante, et pour tout dire naturelle. Le dialecte ne constitue donc pas *a priori* un critère d'inclusion ou d'exclusion pour la préparation d'une séquence. Un document dans un parler familier n'est pas nécessairement facile, ni surtout adéquat, et un document dans un parler « estranh », de l'Est ou de l'Ouest, n'est pas censé donner lieu systématiquement à une leçon magistrale sur telle ou telle variante de l'occitan. Une conclusion s'impose : pendant leurs études, les candidats doivent avoir réfléchi aux différentes utilisations de la richesse linguistique des pays d'oc en cours de langue.

Déterminer le niveau de classe

Le candidat doit déterminer avec précision le niveau de classe et la situation d'enseignement dans laquelle il situe son intervention. Le jury se réserve néanmoins à l'avenir le droit de définir ce niveau dans les consignes. Une des facilités dont les candidats tendent à abuser consiste à fixer un niveau idéal de classe où les préacquis sont abondants : connaissance et maîtrise de toutes les conjugaisons pour des exercices de langue, connaissance de la chronologie de la croisade pour un dossier sur la croisade, du vocabulaire exhaustif des parties du corps pour un dossier sur le portrait, par exemple... ce qui tend à supposer toutes les vraies difficultés résolues avant l'intervention !

Définir des objectifs langagiers

Le jury met en garde les candidats contre la tentation du « placage » grammatical dépourvu de véritable perspective d'apprentissage linguistique. Etudier la syntaxe de l'infinitif, apprendre la morphologie du futur, ou dissertar sur la valeur des temps du passé (thème aussi prisé qu'il est dangereux !) ne peuvent constituer des objectifs linguistiques en soi. Les professeurs dans leurs classes l'apprendront très vite à leurs dépens...

Il faut se donner comme objectif de construction de séquence l'acquisition de compétences langagières. Celles-ci s'expriment d'abord en termes de fonctions ou d'actes de paroles, comme, par exemple : décrire une personne, raconter une histoire, conter un conte, exprimer des émotions, se repérer dans l'espace, lire une carte ou un paysage, formuler un jugement ... Comment présenter ces objectifs à l'élève en terme de motivation ? Quels outils grammaticaux lui donner pour les réaliser ? Voilà la bonne démarche. Elle suppose que l'on a suscité le désir de dire, de produire du sens à partir de documents qui ont du sens.

Les candidats sont invités à prendre connaissance des programmes de l'enseignement de l'occitan en primaire pour nourrir leur réflexion sur le sujet et réfléchir à la liaison entre le primaire et le collège.

Bâtir une progression

Établir une progression dans la construction d'une séquence n'est pas un exercice d'école. Cela correspond à un besoin de cohérence, de liaison d'un « cours » à l'autre. On a l'impression parfois que les candidats se contentent d'ajouter une séance à une autre, sans se soucier ni d'éviter la monotonie (ex : un document par séance, traité à l'identique chaque fois) ni de prévoir la catastrophe pédagogique (ex : une séance sur l'évaluation, une séance sur la conjugaison...) Il faut, quand on présente une progression, montrer ce qui progresse et comment : on peut aller du simple au complexe, d'une séance de découverte à une séance de réactivation avec un texte littéraire, de la production à la lecture, ou le contraire... Les chemins sont variés. Les candidats ont rarement manifesté le souci de varier les approches et les supports, ce qui est pourtant le meilleur moyen de maintenir l'intérêt des élèves en éveil...

Il faut se poser la question des difficultés que l'on risque de rencontrer (longueur du texte, abondance des allusions historiques, vocabulaire technique, tournures de phrases) ... même si dans la réalité les difficultés se présentent souvent ailleurs, ou à côté de ce que l'on a prévu...

Il faut toujours se poser la question de l'agrément, de l'intérêt pour l'élève : il ne s'exprimera pas volontiers sur quelque chose de rébarbatif.

Dans l'étude d'un manuel, on se demandera quelle est la progression suivie par le manuel, ce qui ne veut pas dire qu'on la suivra à la lettre... On se demandera quelle relation il y a entre les divers éléments qui composent une unité didactique : un dialogue, un dessin et des exercices par exemple... Il est recommandé de prendre connaissance des manuels existants et des « livres du maître » qui sont des mines de suggestions pédagogiques. Il n'est pas exclu de les voir figurer dans les sujets proposés au cours des sessions ultérieures.

Analyser les pratiques

Le jury a déploré, cette année encore, que la réflexion pédagogique fût réduite, dans trop de cas, à un catalogue de bonnes intentions plutôt qu'à des analyses de pratiques précises et rigoureuses. Il ne faut pas se contenter de dire de façon évasive : « je donnerai des devoirs », « je poserai des questions fermées » mais dire, en occitan, quelles questions on poserait sur ce document-ci, en quels termes, et pourquoi, quelles réponses on attend et pourquoi. Il en est de même des exercices : il faut analyser l'exercice et dire pourquoi on le donne, ce qu'il veut évaluer, ou faire acquérir, comment et pourquoi. Il est impératif de faire les exercices dont on parle, et il vaut mieux donner des réponses justes !

La litanie de ce que l'on « pourrait faire » est également à proscrire (une mise en scène, une illustration, une émission de radio, un concours d'écriture, ou tout cela à la fois ...). Il faut choisir et préciser.

Enfin, il faut éviter, dans le moment de l'épreuve, de procéder avec précipitation. Beaucoup de documents sont survolés, les textes ne sont pas lus, ou superficiellement, on se contente de repérer un thème, un sens global ou probable, et d'accrocher des explications historiques, littéraires, stylistiques à quelques mots clés ou expressions pittoresques. Faire l'impasse du sens est toujours une impasse. Le cours de langue régionale ne saurait se réduire à un ensemble de recettes pour faire parler, il a une fonction cognitive et, au sens large, culturelle.

Claire TORREILLE
Hélène DELTRIEU
Martial PEYROUNI
Yves TOTI.

Exemples de sujets proposés à l'épreuve sur dossier

Ex. 1

Question 1 :

Vous enseignez en lycée. Comment développeriez-vous votre enseignement de langue d'oc aussi bien dans votre établissement que dans les collèges de votre zone ?

Question 2 :

-Dans la perspective de construire une séquence d'enseignement pour une classe de collège dont vous préciserez le niveau, vous analyserez les documents ci-joints.

-Vous déterminerez les objectifs linguistiques et culturels qu'ils vous permettront d'aborder avec les documents que vous avez retenus, et indiquerez les pré-requis et pré-acquis indispensables.

-Vous présenterez les moyens didactiques que vous souhaitez mettre en œuvre dans votre progression pour introduire les éléments nouveaux.

-Vous réfléchirez aux moyens autres que vous pourriez utiliser dans le but de compléter votre séquence.

-Vous préciserez les formes d'évaluation que vous mettriez en place.

Documents sur le thème de la cuisine

- *Meilleures recettes de la cuisine provençale*, C. Etienne, Editions Ouest France, 1998

-« Manière de faire un flame boui-abaisso », *Misé Basaruto*, Armana marsihès 1894

- *Recetas de cosina*

-« Caçolet », Andrieu Abbe, l'Armana de Mesclum. 2004

Ex. 2

Question 1 :

Vous apprenez, en cours d'année, que l'option LV3 au lycée où vous enseignez risque de ne plus figurer dans la carte scolaire de l'établissement l'année suivante. Quelles démarches entreprenez-vous, à quel niveau, pour essayer de maintenir l'offre de langue régionale ?

Question 2 :

- Dans la perspective de construire une séquence d'enseignement en lycée dont vous définirez le thème, vous choisirez parmi les documents supports ci-joints ceux que vous avez l'intention d'utiliser.

- Vous justifierez votre choix en présentant les objectifs linguistiques et culturels que vous souhaitez atteindre, en précisant les pré-requis nécessaires à la mise en oeuvre de votre séquence.

- Vous analyserez plus particulièrement une séance après l'avoir située dans une progression didactique précise.

- Vous préciserez les moyens et le(s) moment(s) de l'évaluation envisagée pour l'ensemble de la séquence.

Documents sur le thème de la croisade

- Document iconographique, « Lo massacre de Besiers », gravadura d'E.Bayraud, in *Textes occitans*, libre de l'escolan, p.61. CRDP Montpellier, 1997.

- Illustration originale de Pèire François, in *Practicar la lenga*, t.3, libre de l'escolan, p. 98. CRDP Montpellier, 2003.

- Texte : « Lo sèti de Besièrs », trach de Robert Lafont, *Lo fiu de l'uòu*, Biarritz, Atlantica-Institut occitan, 2001.

Ex 3

Question 1 :

Vous êtes nommé(e) dans une académie où la variété d'occitan parlée n'est pas celle qui vous est la plus familière. Quelles difficultés pensez-vous rencontrer ? Quels choix de langue ferez-vous ? Comment vous adapterez-vous ? Pensez-vous impliquer les élèves dans cette question linguistique, à quel degré et de quelle façon ?

Question 2 :

- Vous analyserez les documents proposés et vous demanderez comment les utiliser pour bâtir une séquence dont vous donnerez les grands axes.
- Vous présenterez les objectifs linguistiques et culturels que vous souhaitez atteindre et le moment de l'apprentissage qui vous semble le plus favorable dans l'année, en précisant les pré-requis.
- Vous analyserez plus particulièrement une séance après l'avoir située dans une progression didactique précise.
- Vous indiquerez les prolongements possibles de la séquence.

Documents : portraits de femmes

- Yves Rouquette : « La sirventa », in *Lengadòc roge*, IEO, 1984.
- Mistral, *Mirèio*, c.VIII
- Estatua de Mirèio ai Santas.

Ex 5

Question 1 :

Commentez ces différents documents « publicitaires » distribués aux élèves de collèges. De quelle manière vous en serviriez-vous ? De façon générale comment procéderiez-vous pour informer les élèves de l'ouverture d'un cours d'occitan.

Question 2 :

- Vous choisirez parmi les documents proposés dans la perspective de construire une séquence d'enseignement en collège,
- Vous justifierez votre choix en déterminant vos objectifs linguistiques et culturels en indiquant les pré-requis nécessaires.
- Vous présenterez les moyens didactiques que vous comptez mettre en oeuvre dans votre progression.
- Enfin vous préciserez les moyens d'évaluation que vous allez utiliser en cours d'apprentissage.

Documents

- Florian Vernet, *La Fabrega*, in *Oc-Ben !* Première année d'occitan, CRDP Aquitaine, 2004.p.109.
- Carta postala, fotografia d'una obriera de la seda, *Oc-Ben !* id. p. 109.

Ex 6

Question 1

Quelles sont en occitan les différentes possibilités optionnelles offertes aux lycéens ? Quels sont les différents coefficients pour cette option au baccalauréat ? De quels arguments useriez-vous si vous deviez les convaincre de choisir l'option de langue d'oc ?

Question 2

Dans la perspective de créer une séance thématique en classe de collège, dont vous déterminerez le niveau, vous explicitez :

- Après les avoir analysés, votre choix parmi les documents :
- Les objectifs linguistiques (lexicaux, morphologiques et syntaxiques) que vous souhaitez développer.
- Les objectifs culturels.
- Les moyens didactiques que vous choisirez de mettre en œuvre (à l'oral et à l'écrit) au cours de leur exploitation.
- Les prolongements interdisciplinaires que vous pourriez apporter à ce cours.

Documents

- Aimat Serre, *Bogres d'ases*, p. 85, IEO Atots, 1974
- « Res vau pas una bona guèrra e la television » La Setmana 28/02/2002, adaptation lemosina M .P.
- « Qu'ei fenit lo temps de la vergonha... » discours de François Bayrou, ministre de l'éducation nationale. (Extracta deu "Proclam de Pau")
- Dessin de Duverdier, « à propos de l'enseignement bilingue »
- Carte des langues historiques de France, <http://www.languesdefrance.com/>

Ex 7

Question 1 (sur 10)

Vous êtes nommé(e) dans un collège où l'enseignement de la langue régionale est récent. Quelles dispositions prendrez-vous pour constituer un fonds documentaire utile à vos élèves. Énoncez avec précision aussi bien les démarches entreprises que les choix d'ouvrages réalisés.

Question 2

- Dans la perspective de construire une séquence d'enseignement en lycée, vous choisirez parmi les documents supports ci-joints ceux que vous avez l'intention d'utiliser.
- Vous justifierez votre choix en présentant les objectifs linguistiques et culturels que vous souhaitez atteindre, en précisant les pré-requis nécessaires à la mise en oeuvre de votre séquence.
- Vous analyserez plus particulièrement une séance après l'avoir située dans une progression didactique précise.
- Vous préciserez les moyens et le(s) moment(s) de l'évaluation envisagée.

Documents

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Retranches de Mistral.- Dorsièr de Plumalhon : « Un grand escrivan de lenga d'òc, Frederic Mistral »- Estròfas 1 a 5 de Mirèio.- Resumits de Mirèio e QCM |
|--|

Ex 8

Question 1 :

Accroître et orienter la motivation des élèves constitue une des responsabilités pédagogiques du professeur. Sur quelles dispositions institutionnelles le professeur de langues peut-il, à votre avis, s'appuyer, pour répondre à cette nécessité ?

Question 2 :

- Dans la perspective de construire une séquence d'enseignement pour une classe de lycée dont vous préciserez le niveau, vous analyserez les documents du dossier ci-joint. Vous déterminerez les objectifs linguistiques et culturels que vous souhaitez atteindre, et indiquerez les pré-requis et pré-acquis indispensables à la réussite de la séquence.
- Vous présenterez les moyens didactiques que vous comptez mettre en oeuvre dans votre progression.
- Enfin vous préciserez les moyens d'évaluation que vous allez utiliser en cours d'apprentissage.

Documents : enfances

- « Dai arèndoula ai estèla », C. Malaussena, *La villa Armelina*.
- « Jòcs de mainatges », Batisto Bonnet, *Vido d'enfant*.
- « La descuberta de la natura », Rogier Tenèze, *Obra completa*.

II - ÉPREUVES OPTIONNELLES



A - OPTION ANGLAIS

Correcteurs de l'épreuve écrite et jury de l'épreuve orale : Mme Isabelle Cases, MM. Bernard Metzdorf, André Bianchi.

Épreuve écrite d'admissibilité

Commentaire dirigé en anglais

Sujet :

Analyze and assess the following text with reference to *Scarface*, *Angels With A Dirty Face*, *Asphalt Jungle* and *Force of Evil*. Pay special attention to the historical and economic contexts and to the social representations of the gangster.

While most issues related to social control or moral regulation have a political aspect to them, discussions related to 'organized crime' are steeped in politics — from the creation of illegal markets in the first place, to the declarations of the size of the 'threat' and the passing into force of extraordinary legislation to attack the problem. The advantage of "organized crime" is that it can be whatever the speaker wants it to be — a massive threat, a theatrical legacy, or petty criminals (... The lack of consensus around the term, the invisibility of much of the activity, and the natural links into the lives of the public for a large percentage of what are demand-driven commodities, allows for a sense of personal relevance and fascination. The complicity of the public through their support for many of these illegal goods and services mixes with evidence of the real, or in other instances exaggerated, violence initiated by some of these organized criminals to create an ambivalent and corruption-vulnerable environment. (...) The mention of the words 'organized crime' has the power to draw the press, win votes, acquire law enforcement resources, gain public support for various legislative or enforcement crackdowns. (...)

Robert Merton (1967) argues that creating a concept is not a passive neutral act but rather an act with real consequences. To use the concept "organized crime" means that this term and everything that is seen to fall under it is deemed to have certain characteristics. Like false statistics, a false or ambiguous 'label' can have serious policy and enforcement implications. The word takes on powers that may be totally irrelevant to the activities that fall under its sway. Researchers have been diligent in defending their claims that law enforcement [and politicians] over the years have preferred a particular version of organized crime. A monopolistic, highly sophisticated alien-conspiracy model was seen to both aid their resource needs and serve to provide a justification for why their enforcement actions were not having the impact that the public might expect from the resources gained. (...)

Law enforcement and politicians are not however the only players who have turned defining organized crime into an industry. Researchers who have accused these other individuals of manipulating our understanding of organized crime for organizational or personal gain are equally guilty. Organized crime academic "experts" have spent a disproportionate amount of time advancing their own perspective by arguing the deficiency of competing definitions. The final group – the media – has a particular fondness for anything relating to organized crime and works together or against the other interest groups to define, dramatize, and deliver to the public the various interpretations of the threats posed by organized crime.

While the term "organized crime" appears in the literature going back at least into the 1920's, the 1960's directly affected how we have come to see this concept. Six consultants worked on the 1967 US President's Organized Crime Commission to describe the structure and working of organized crime. (...) The 1967 Commission served to solidify a vision or

version of what 'organized crime' in North America was. (...) [Some hold it] responsible for an era of enforcement that targeted Italian criminals to the exclusion of other organized criminals and whose work justified an enforcement strategy that relied on a conspiracy interpretation of organized crime. The notion of an alien, all-controlling criminal monopoly, external to the larger society but sapping its wealth is an image that serves the media and law enforcement. In addition, the targeting on Italian-American conspiracies sets aside any accusation of political or police corruption.

Margaret E. Beare and RT. Naylor, *Major Issues Relating to Organized Crime within the Context of Economic Relationships*, Law Commission of Canada, April 14, 1999.

Remarques des correcteurs :

Le sujet proposé était un extrait d'un rapport canadien de 1999 intitulé *Major Issues Relating to Organized Crime within the Context of Economic Relationships* qui traitait de la difficulté de définir la notion de « crime organisé » et de l'ambiguïté de certaines propositions. En utilisant le document et leur connaissance du thème au programme, *Le Crime Organisé à la ville et à l'Ecran*, les candidats devaient rédiger un commentaire de texte en anglais.

Rappelons pour commencer quelques bases méthodologiques du commentaire de civilisation. Le jury attend des candidats une mise en perspective approfondie et distanciée, ainsi qu'une bonne dose d'interprétation personnelle. Il convient dans tous les cas d'éviter la paraphrase et le placage de connaissances sans réflexion, source d'inévitables digressions. Pour répondre à cette attente, rappelons la nécessité de consacrer le temps nécessaire à une analyse fouillée du document qui, seule, permettra au candidat de définir une problématique dont il pourra tirer un plan satisfaisant. Il fallait ainsi bannir une analyse trop rapide et plaquée (par exemple I economic context/ II social representations/ III organized crime and cinema). Il ne s'agit pas en effet de montrer à tout prix que l'on sait beaucoup de choses sur le sujet au programme, mais plutôt d'utiliser ses connaissances et une étude rigoureuse du document pour rédiger un commentaire qui ne se contente pas de répéter ou d'illustrer.

Si le travail préliminaire est correctement accompli le candidat sera en mesure de proposer un plan mettant en évidence son interprétation du document. Les consignes données visent à aider et guider les candidats mais ne doivent en aucun cas limiter leur réflexion et leurs conclusions. Dans ce texte par exemple, les notions de **définition/point de vue, interprétation/mise en scène, protagoniste/acteur** fournissaient autant de pistes intéressantes à partir desquelles on pouvait articuler une réflexion enrichissante.

Pour ce qui est de la forme le commentaire doit comporter une introduction définissant la problématique étudiée et présentant l'approche choisie par le candidat. Le

plan doit être suffisamment clair et ménager une gradation dans l'analyse. Les parties doivent être clairement définies et les transitions non négligées. L'organisation à l'intérieur même des parties doit être assez stricte pour éviter les répétitions. On peut citer le texte, en veillant à ce que les citations ne soient ni incomplètes ni incorrectes. Rappelons qu'une citation n'est utile que si elle vient véritablement étayer le propos du commentaire. Il faut éviter les citations trop longues ou les listes de citations. La conclusion ne vient pas répéter et résumer le contenu du commentaire, ce qui n'aurait aucun intérêt, mais parfaire l'analyse par quelques remarques pertinentes ou élargir le débat.

Les copies corrigées cette année ont été bien décevantes à plusieurs égards. D'une part le sujet n'est pas toujours bien connu et dans certains commentaires les références historiques et cinématographiques sont floues, parfois même erronées. Même quand le sujet est à peu près maîtrisé, l'analyse est insuffisante. Au mieux, elle demeure extrêmement superficielle, au pire, le candidat se contente d'illustrer certains extraits ou termes, sans chercher à argumenter. Le cours est alors artificiellement plaqué tandis que l'argumentation demeure très confuse et décousue. Le jury encourage donc vivement les candidats à fournir au cours de leur préparation un travail régulier d'acquisition des connaissances, mais aussi d'entraînement à l'exercice du commentaire de civilisation. La consultation des ouvrages mentionnés à la fin du rapport est également vivement conseillée pour revoir certaines bases.

En ce qui concerne la langue, le niveau d'anglais écrit constaté au cours des corrections est encore trop faible. On recense des erreurs inadmissibles pour de futurs enseignants d'anglais. Outre la pauvreté lexicale, frappante dans la plupart des copies, de nombreuses erreurs syntaxiques ont également été relevées ainsi que des fautes de grammaire graves concernant notamment l'emploi des temps et la détermination. Le calque est également un erreur fréquente dont il convient de se défaire. D'où l'absolue nécessité d'un travail régulier de lecture et d'écriture de l'anglais tout au long de l'année de préparation.

Quelques ouvrages indispensables:

BERNAS, C, GAUDIN, E, et POIRIER, F. *Le Document de Civilisation Britannique*, Ophrys, 1992 pour la méthodologie du commentaire de civilisation.

BERLAND-DELEPINE, S. *La Grammaire anglaise de l'étudiant*, Ophrys, 1990

SOUESME, JC, *Grammaire Anglaise en Contexte*, Ophrys, 1992, pour une approche descriptive et linguistique de la grammaire anglaise.

GUSDORF, F. *Words Universités- Médiascopie du Vocabulaire Anglais*, Ellipses, 2002, pour rafraîchir et enrichir son vocabulaire

Le jury encourage par ailleurs les candidats à consulter le rapport de jury du CAPES d'anglais pour d'autres remarques, conseils et indications bibliographiques.

Isabelle CASES
Bernard METZDORF
André BIANCHI.

Épreuve orale d'admission

PRESENTATION CRITIQUE D'UNE NOUVELLE

Rappelons les attentes du jury pour la présentation critique d'une nouvelle:

- des connaissances littéraires et /ou civilisationnelles sur le monde anglo-saxon,
- une bonne compréhension de l'histoire,
- la cohérence de la présentation et /ou des pistes de lecture proposées,
- la structure de la présentation,
- l'utilisation d'un lexique précis, riche et approprié,
- l'aptitude à communiquer et à convaincre.

La nouvelle proposée aux candidats cette année était intitulée *The Thing without a Name*, écrite par V.S Naipaul. Cet écrivain anglo-saxon n'est pas un inconnu. Né à Trinidad aux Antilles, il a reçu le prix Nobel de littérature.

C'est le récit à la première personne d'un petit garçon, vivant sur une île quelque part dans les Caraïbes. Il voit en Popo, personnage excentrique vivant en marge de la communauté, un modèle de père (Popo/papa), un véritable démiurge ("a poetic man"). Mais il est déçu ("sad") par son héros quand celui-ci réintègre les valeurs de la société locale en travaillant pour elle. Il devient le spectateur de la chute de son idole qui n'a dorénavant plus d'avenir spirituel.

Les candidats ont proposé des pistes intéressantes, développant des thématiques pertinentes. Le jury regrette cependant que la métalangue inhérente à l'étude d'un texte littéraire ne soit pas suffisamment maîtrisée.

En outre, le jury rappelle aux candidats que l'étude spatio-temporelle ne peut être écartée: aussi banale puisse-t-elle paraître, elle offre toujours des repères de lecture incontournables. Par exemple le repérage de "mango" à la ligne 3 donne un indice spatial important au lecteur. Mais peut-être que le mot posait problème sur le plan de la compréhension...

Bibliographie sommaire:

- . HAMON, P. *Poétique du récit*, (Points, Seuil)
- . RIMMON- KENAN, S. (1983) *Narrative Fiction, Contemporary Poetics*, (New Accents, Methuen)
- . SHAW, Valérie. (1983) *The Short Story, A critical introduction* (London)

MAITRISE DE LA LANGUE PARLEE

La maîtrise de l'anglais parlé des candidats était satisfaisante. Le jury déplore néanmoins le déplacement de l'accent sur des mots courants. Par exemple:

'atmosphere, 'catholic, 'characterize, e'pitomize, 'formula, 'introduce, super'ficial, suc'cess.

Il a aussi constaté une fâcheuse neutralisation de l'opposition des voyelles /i:/ et /i/ dans les mots suivants:

seem, street, steal, yield

Les candidats sont invités à mieux maîtriser la prononciation et les règles d'accentuation de l'anglais en consultant, par exemple:

- . DUCHET, J-L et FRYD, M. (1997)_*Manuel d'anglais oral pour les concours* , Didier-Erudition_(vendu avec un CD)
- .GUIERRE, L. (1987) *Règles et exercices de prononciation anglaise*, Paris: Armand Colin Longman

LES FAITS DE LANGUE

Le jury a proposé trois faits de langue, portant sur le groupe nominal, le groupe verbal et la syntaxe.

1. "Popo would always say"

L'analyse portait sur "would", modal à valeur de prédictibilité dans un contexte passé.

2. "The friendship had come a little too late"

Le candidat était invité à identifier le déterminant *the*, marque d'une opération de reprise avec identification et à l'opposer à l'article zéro et à *a*

3. " She not only kept her job as cook, but she started taking in washing and ironing as well"

Il s'agissait d'une phrase complexe avec la présence d'une conjonction de subordination corrélatrice, c'est à dire la combinaison de deux marqueurs: une conjonction qui apparaît dans la première proposition (*not only*) et un autre terme se trouvant dans la seconde proposition (*but*)

L'emploi de ces deux marqueurs provoque un effet emphatique: *not only* est thématique dans la première proposition, entraînant un déplacement d'intérêt vers la seconde proposition introduite par *but*. Le second terme rappelle et renforce la valeur du premier.

On consultera avec profit:

LAPAIRE, J-R et ROTGE, W.(1991) *Linguistique et grammaire de l'anglais* (Presses universitaires du Mirail)et des mêmes auteurs, (1992) *Réussir le commentaire grammatical de textes*_(Ellipses)

Isabelle Cases, Bernard Metzdorf, André Bianchi.

DOCUMENTS : Nouvelle proposée à l'oral (option **ANGLAIS**)

2 The Thing Without a Name

The only thing that Popo, who called himself a carpenter, ever built was the little galvanized-iron workshop under the mango tree at the back of his yard. And even that he didn't quite finish. He couldn't be bothered to nail on the sheets of galvanized-iron for the roof, and kept them weighted down with huge stones. Whenever there was a high wind the roof made a frightening banging noise and seemed ready to fly away.

And yet Popo was never idle. He was always busy hammering and sawing and planing. I liked watching him work. I liked the smell of the woods — cyp and cedar and crapaud. I liked the colour of the shavings, and I liked the way the sawdust powdered Popo's kinky hair.

'What you making, Mr Popo?' I asked.

Popo would always say, 'Ha, boy! That's the question. I making the thing without a name.'

I liked Popo for that. I thought he was a poetic man.

One day I said to Popo, 'Give me something to make.'

'What you want to make?' he said.

It was hard to think of something I really wanted.

'You see,' Popo said. 'You thinking about the thing with-out a name.'

Eventually I decided on an egg-stand.

'Who you making it for?' Popo asked.

'Ma.'

He laughed. 'Think she going use it?'

My mother was pleased with the egg-stand, and used it for about a week. Then she seemed to forget all about it; and began putting the eggs in bowls or plates, just as she did before.

And Popo laughed when I told him. He said, 'Boy, the only thing to make is the thing without a name.'

After I painted the tailoring sign for Bogart, Popo made me do one for him as well.

He took the little red stump of a pencil he had stuck over his ear and puzzled over the words. At first he wanted to announce himself as an architect; but I managed to dissuade him. He wasn't sure about the spelling. The finished sign said:

BUILDER AND CONTRACTOR

Carpenter

And Cabinet-Maker

And I signed my name, as sign-writer, in the bottom right-hand corner.

Popo liked standing up in front of the sign. But he had a little panic when people who didn't know about him came to inquire.

'The carpenter fellow?' Popo would say. 'He don't live here again.'

I thought Popo was a much nicer man than Bogart. Bogart said little to me; but Popo was always ready to talk. He talked about serious things, like life and death and work, and I felt he really liked talking to me.

Yet Popo was not a popular man in the street. They didn't think he was mad or stupid. Hat used to say, 'Popo too conceited, you hear.'

It was an unreasonable thing to say. Popo had the habit of taking a glass of rum to the pavement every morning. He never sipped the rum. But whenever he saw someone he knew he dipped his middle finger in the rum, licked it, and then waved to the man.

'We could buy rum too,' Hat used to say. 'But we don't show off like Popo.'

I myself never thought about it in that way, and one day I asked Popo about it.

Popo said, 'Boy, in the morning, when the sun shining and it still cool, and you just get up, it make you feel good to know that you could go out and stand up in the sun and have some rum.'

Popo never made any money. His wife used to go out and work, and this was easy, because they had no children. Popo said, 'Women and them like work. Man not make for work.'

Hat said, 'Popo is a man-woman. Not a proper man.'

Popo's wife had a job as a cook in a big house near my school. She used to wait for me in the afternoons and take me into the big kitchen and give me a lot of nice things to eat. The only thing I didn't like was the way she sat and watched me while I ate. It was as though I was eating for her. She asked me to call her Auntie.

She introduced me to the gardener of the big house. He was a good-looking brown man, and he loved his flowers. I liked the gardens he looked after. The flower-beds were always black and wet; and the grass green and damp and always cut. Sometimes he let me water the flower-beds. And he used to gather the cut grass into little bags which he gave me to take home to my mother. Grass was good for the hens.

One day I missed Popo's wife. She wasn't waiting for me.

Next morning I didn't see Popo dipping his finger in the glass of rum on the pavement.

And that evening I didn't see Popo's wife.

I found Popo sad in his workshop. He was sitting on a plank and twisting a bit of shaving around his fingers.

Popo said, 'Your auntie gone, boy.'

'Where, Mr Popo?'

'Ha, boy! That's the question,' and he pulled himself up there.

Popo found himself then a popular man. The news got around very quickly. And when Eddoes said one day, 'I wonder what happen to Popo. Like he got no more rum,' Hat jumped up and almost cuffed him. And then all the men began to gather in Popo's workshop, and they would talk about cricket and football and pictures – everything except women – just to try to cheer Popo up.

Popo's workshop no longer sounded with hammering and sawing. The sawdust no longer smelled fresh, and became black, almost like dirt. Popo began drinking a lot, and I didn't like

him when he was drunk. He smelled of rum, and he used to cry and then grow angry and want to beat up everybody. That made him an accepted member of the gang.

Hat said, 'We was wrong about Popo. He is a man, like any of we.'

Popo liked the new companionship. He was at heart a loquacious man, and always wanted to be friendly with the men of the street and he was always surprised that he was not liked. So it looked as though he had got what he wanted. But Popo was not really happy. The friendship had come a little too late, and he found he didn't like it as much as he'd expected. Hat tried to get Popo interested in other women, but Popo wasn't interested.

Popo didn't think I was too young to be told anything.

'Boy, when you grow old as me,' he said once, 'you find that you don't care for the thing you thought you woulda like if you coulda afford them.'

That was his way of talking, in riddles.

Then one day Popo left us.

Hat said, 'He don't have to tell me where he gone. He gone looking for he wife.'

Edward said, 'Think she going come back with he?' Hat said, 'Let we wait and see.'

We didn't have to wait long. It came out in the papers. Hat said it was just what he expected. Popo had beaten up a man in Arima, the man had taken his wife away. It was the gardener who used to give me bags of grass.

Nothing much happened to Popo. He had to pay a fine, but they let him off otherwise. The magistrate said that Popo had better not molest his wife again.

They made a calypso about Popo that was the rage that year. It was the road-march for the Carnival, and the Andrews Sisters sang it for an American recording company:

A certain carpenter feller went to Arima
Looking for a mopsy called Emelda.

It was a great thing for the street.

At school, I used to say, 'The carpenter feller was a good, good friend of mine.'

And, at cricket matches, and at the races, Hat used to say, 'Know him? God, I used to drink with that man night and day. Boy, he could carry his liquor.'

Popo wasn't the same man when he came back to us. He growled at me when I tried to talk to him, and he drove out Hat and the others when they brought a bottle of rum to the workshop.

Hat said, 'Woman send that man mad, you hear.'

But the old noises began to be heard once more from Popo's workshop. He was working hard, and I wondered whether he was still making the thing without a name. But I was too afraid to ask.

He ran an electric light to the workshop and began working in the night-time. Vans stopped outside his house and were always depositing and taking away things. Then Popo began painting his house. He used a bright green, and he painted the roof a bright red. Hat said, 'The man really mad.'

And added, 'Like he getting married again.'

Hat wasn't too far wrong. One day, about two weeks later, Popo returned, and he brought a woman with him. It was his wife. My auntie.

'You see the sort of thing woman is,' Hat commented. 'You see the sort of thing they like. Not the man. But the new house paint up, and all the new furniture inside it. I bet you if the man in Arima had a new house and new furnitures, she wouldnta come back with Popo.'

But I didn't mind. I was glad. It was good to see Popo standing outside with his glass of rum in the mornings and dipping his finger into the rum and waving at his friends; and it was good to ask him again, 'What you making, Mr Popo?' and to get the old answer, 'Ha, boy! That's the question. I making the thing without a name.'

Papa returned very quickly to his old way of living, and he was still devoting his time to making the thing without a name. He had stopped working, and his wife got her job with the same people near my school.

People in the street were almost angry with Popo when his wife came back. They felt that all their sympathy had been mocked and wasted. And again Hat was saying, 'That blasted Papa too conceited, you hear.'

But this time Papa didn't mind.

He used to tell me, 'Boy, go home and pray tonight that you get happy like me.'

What happened afterwards happened so suddenly that we didn't even know it had happened. Even Hat didn't know about it until he read it in the papers. Hat always read the papers. He read them from about ten in the morning until about six in the evening.

Hat shouted out, 'But what is this I seeing?' and he showed us the headlines: CALYPSO CARPENTER JAILED

It was a fantastic story. Popo had been stealing things left and right. All the new furnitures, as Hat called them, hadn't been made by Popo. He had stolen things and simply remodelled them. He had stolen too much as a matter of fact, and had had to sell the things he didn't want. Hat was how he had been caught. And we understood now why the vans were always outside Popo's house. Even the paint and the brushes with which he had redecorated the house had been stolen.

Hat spoke for all of us when he said, 'That man too foolish. Why he had to sell what he thief? Just tell me that. Why?'

We agreed it was a stupid thing to do. But we felt deep inside ourselves that Popo was really a man, perhaps a bigger man than any of us.

And as for my auntie ...

Hat said, 'How much jail he get? A year? With three months off for good behaviour, that's nine months in all. And I give she three months good behaviour too. And after that, it ain't going to have no more Emelda in Miguel Street, you hear.'

But Emelda never left Miguel Street. She not only kept her job as cook, but she started taking in washing and ironing as well. No one in the street felt sorry that Popo had gone to jail because of the shame; after all that was a thing that could happen to any of us. They felt sorry only that Emelda was going to be left alone for so long.

He came back as a hero. He was one of the boys. He was a better man than either Hat or Bogart.

But for me, he had changed. And the change made me sad.

For Popo began working.

He began making morris chairs and tables and wardrobes for people.

And when I asked him, 'Mr Popo, when you going start making the thing without a name again?' he growled at me.

'You too troublesome,' he said. 'Go away quick, before I lay my hand on you.'

V.S. NAIPAUL

B - OPTION ESPAGNOL

Correcteurs de l'épreuve écrite et jury de l'épreuve orale : Mmes Séverine Delahaye-Grelois, Immaculada Fabregas, Isabel Ibáñez.

Épreuve écrite d'admissibilité

EPREUVE DE COMMENTAIRE DIRIGÉ EN ESPAGNOL

Durée : 5 heures, coefficient : 2

3 candidats ont composé cette année pour le CAPES d'Occitan.

Notes obtenues sur 40 : 6, 24, 6, soit une moyenne de 12/ 40.

Barème : correction de la langue, 5 points, Q. 1, 4 points, Q. 2, 4 points, Q. 3, 4 points, Q. 4, 3 points.

On remarquera l'importance accordée à la langue, car l'épreuve, est-il besoin de le rappeler, est en premier lieu une épreuve de langue et les copies les plus déficientes l'ont été aussi sur le plan linguistique.

Le texte à commenter était l'allocution radiophonique prononcée par Franco depuis les Canaries à l'occasion du soulèvement militaire du 18 juillet 1936, début de la Guerre Civile espagnole (1936-39). Il était important certes de bien connaître le contexte historique - le jury a pu constater que c'était le cas de la plupart des candidats – mais il était également important de s'attacher au texte lui-même dans la perspective des questions posées. Ainsi il était essentiel de distinguer le contenu apparent du texte, son argumentation, des raisons réelles, historiques, aujourd'hui admises, du soulèvement militaire. Le ton démagogique destiné aux masses pauvres 'victimes des désordres', l'assimilation ambiguë Armée-Nation en armes, le manque de propositions concrètes, le mutisme sur les revendications de classe ou de caste (Église, caste militaire), le manichéisme opposant le Bien et le Mal incarnés respectivement par l'Espagnol et l'Étranger (dont le communisme n'est qu'une variante) concourent à ériger Franco en sauveur de la Démocratie et de la Nation (récupération et adaptation finale de la devise républicaine française « Liberté, Égalité, Fraternité »). Cette harangue qui veut emporter l'adhésion la plus large au coup d'état, a recours à un langage simple, basé sur quelques notions simples autour de l'opposition Bien /vs/ Mal, Espagne /vs/ Étranger et est rigoureusement et didactiquement construite en trois parties, aspect propre aux discours rhétoriques : exposition, argumentation, proposition. L'aspect 'décousu' de surface du propos est dû en grande partie au fait qu'il s'agit d'un discours destiné à être lu, ce que confirment les nombreuses marques d'oralité (apostrophes, rythmes, tutoiement,

phrases sans verbe, inversions, exclamations, interrogations etc...) perçues par la plupart des candidats.

Pour plus de détails sur les attentes du jury on se reportera au rapport du concours du CAPES d'Espagnol puisque cette épreuve était commune aux deux concours.

Épreuve orale d'admission

Préparation : 2 heures, passage, 1 heure (une demi-heure de présentation, une demi-heure d'entretien avec le jury), coefficient 2.

Dictionnaire unilingue mis à la disposition des candidats pour la préparation.

Les candidats d'occitan ont été interrogés sur « Pueblerina », une nouvelle de Juan José Arreola tirée du recueil *Confabulario definitivo*, édité en 1986.

Si les qualités de rigueur et les capacités d'analyse du candidat entrent en jeu dans l'appréciation de l'exposé, la correction de la langue et l'aisance dans le maniement de celle-ci ont compté pour une bonne part dans la notation.

Après une lecture à voix haute d'un bref passage indiqué par le jury, le candidat procède à un exposé de 30 minutes qui inclut un commentaire de « faits de langue » surlignés dans le texte fourni au candidat, de 5 à 10 minutes. Le jury se concerta une première fois en l'absence du candidat pour choisir les questions sur lesquelles se fera la reprise de 10 à 15 minutes portant sur le texte et sur les « faits de langue ».

Pistes pour l'analyse de « Pueblerina » de Juan José Arreola

Este cuento funciona como una gran metáfora taurina y viene estructurado como una corrida con sus tres suertes (l. 18-26 : suerte de varas, l. 27-39 : suerte de banderillas, l. 40-55, suerte de muleta) y la fase del arrastre (l. 56-63) después de un prólogo sobre el mismo tema de la metamorfosis (l. 1-17) que recuerda bastante el cuento epónimo de Kafka.

Algo maravilloso se compagina con la cotidianeidad y todo el pueblo es recuperado por la transformación del protagonista. El resultado es una impresión de chiste y de mascarada anunciada ya desde el título (« Pueblerina » en América Latina designa la fiesta del pueblo). Pero más allá de la tonalidad burlesca, la metamorfosis alumbró mejor el mundo que nos rodea pues las reacciones de los hombres en una situación inesperada se revelan mejor.

Algunos puntos de especial relevancia

- Entrada decidida en lo burlesco a partir de la l. 18 momento que, en la perspectiva taurina, coincide con la entrada del toro en el ruedo.
- La primera parte (l. 1-18) funciona en intertextualidad con el principio de *La Metamorfosis* de Kafka : mismas circunstancias (al despertar constata su transformación), misma meticulosidad y conciencia profesional del hombre metódico que no se deja amilanar por lo extraordinario del acontecimiento, mismo ambiente absurdo que se origina en la distorsión entre lo narrado y las consideraciones práctica y prosaicas que animan al protagonista, aunque con una marcada distancia irónica llevada en parte por el elemento de la metamorfosis (los cuernos) y la difusa glosa burlona del narrador a través de la actitud de la mujer. Esto reorienta ya la lectura de lo angustioso del modelo kafkaiano hacia lo francamente burlesco desarrollado en las líneas siguientes por la metáfora rehilada de la corrida.
- La metáfora de la lidia taurina desarrollada en la segunda gran parte (l. 18-55) a la que contribuye un manejo masivo de vocabulario técnico especializado tal y como viene codificado en las reseñas taurinas, pasando de la palabra de doble sentido o de la comparación explícita (« arremeter », « como el dardo de la divisa », « como el diestro detrás del burladero ») a la metáfora propiamente dicha (« don Fulgencio embestía a diestro y siniestro », « ponerle un buen par de banderillas ») hasta la final 'animalización total' de don Fulgencio que tiende a borrar el carácter metafórico de la expresión (« Y un día que cruzaba la Palza de Armas, trotando a la querencia ... patas arriba sin puntillas, l. 49-55).
- Los cuernos de don Fulgencio (una vez descartado su sentido jocosos de 'marido engañado' aunque sin levantar la ambigüedad, ya que el beso de su mujer « fue como el dardo de la divisa », l. 18) son la expresión de un carácter que molesta a los demás pero que a él también le hace infeliz aunque su agresividad tiene su expresión y desarrollo positivo en el marco de su trabajo.
- Pareja con la metáfora taurina corre la metáfora rehilada de la fiesta que confirma el carácter burlesco de mascarada de la historia, anulando la carga trágica que pueda conllevar.
- El epílogo del entierro con ataúd de cuernos confirma el desmentido jocosos aportado por la metáfora de la fiesta a la seriedad del cuento.

A modo de conclusión cabe insistir en la mezcla de tonalidades, en el trabajo lexical y en la oscilación del cuento entre relato épico-burlesco y pastiche de reseña taurina que permite evocar un carácter sobre el tono de la mofa.

Faits de langue

Le jury attend du candidat qu'il connaisse les principales difficultés de la grammaire espagnole et qu'il maîtrise les notions grammaticales et la nomenclature de la grammaire normative. Sans exiger une analyse linguistique pointue, il apprécie les prestations qui savent se dégager de la grammaire « recette » et mettre en relation les faits de langue sélectionnés et les choix stylistiques et sémantiques du texte.

En outre, l'exercice demandé aux candidats doit permettre d'apprécier au moins la conscience que ceux-ci ont des problèmes posés aux élèves français lors du passage de leur langue à l'espagnol : les faits de langues sont sélectionnés aussi dans cette optique.

Par ailleurs, il est bon que les candidats fassent une explication groupée de certains faits, afin d'une part d'éviter les redites, et d'autre part de mettre en lumière l'intérêt stylistique et sémantique des structures analysées, intérêt dont nous avons parlé plus haut.

Par exemple il était inutile de commenter dans l'ordre d'apparition dans le texte « al volver » (l. 1) , « tuvo que hacer » (l. 2) tuvo que echarlo (l. 9-10) puis de revenir avec « al cederle » (l. 20) à l'explication déjà donnée à propos de « al volver ». Il eût été plus judicieux de regrouper les remarques morphologiques sur la tournure « al + infinitif », puis de mettre en rapport l'emploi de cette tournure dans le texte avec le caractère décidé et vif du protagoniste. De même l'emploi de « tener que + infinitif » pour exprimer l'obligation entre toutes les possibilités qu'offrait la langue espagnole (par exemple « deber » pour une obligation d'ordre moral) pouvait être rattaché aux contraintes imposées par ses cornes à don Fulgencio, contraintes qui prendront la forme d'un véritable 'chemin de croix tauromachique'. Une rigoureuse analyse textuelle était à même de donner ce recul nécessaire à une vision d'ensemble des faits de langue sur lesquels il était demandé de réfléchir et permettait du coup de relier les structures grammaticales aux stratégies de signification mises en œuvre dans le texte.

Isabel IBÁÑEZ

PUEBLERINA

Al volver la cabeza sobre la derecha para dormir el último, breve y delgado sueño de la mañana, don Fulgencio tuvo que hacer un gran esfuerzo y empitonó la almohada. Abrió los ojos. Lo que hasta entonces fue una blanda sospecha, se volvió certeza puntiaguda.

5 Con un poderoso movimiento del cuello don Fulgencio levantó la cabeza, y la almohada voló por los aires. Frente al espejo, no pudo ocultarse su admiración, convertido en un soberbio ejemplar de rizado teztuz y espléndidas agujas. Profundamente insertados en la frente, los cuernos eran blanquecinos en su base, jaspeados a la mitad, y de un negro aguzado en los extremos.

10 Lo primero que se le ocurrió a don Fulgencio fue ensayarse el sombrero. Contrariado, tuvo que echarlo hacia atrás : eso le daba un aire de cierta fanfarronería.

Como tener cuernos no es una razón suficiente para que un hombre metódico interrumpa el curso de sus acciones, don Fulgencio emprendió la tarea de su ornato personal, con minucioso esmero, de pies a cabeza. Después de lustrarse los zapatos, don Fulgencio cepilló ligeramente sus cuernos, ya de por sí resplandecientes.

15 Su mujer le sirvió el desayuno con tacto exquisito. Ni un solo gesto de sorpresa, ni la más mínima alusión que pudiera herir al marido noble y pastueño. Apenas si una suave y temerosa mirada revoloteó un instante, como sin atreverse a posar en las afiladas puntas.

20 El beso en la puerta fue como el dardo de la divisa. Y don Fulgencio salió a la calle respingando, dispuesto a arremeter contra su nueva vida. Las gentes lo saludaban como de costumbre, pero al cederle la acera un jovenzuelo, don Fulgencio adivinó un esguince lleno de torería. Y una vieja que volvía de misa le echó una de esas miradas estupendas, insidiosa y desplegada como una larga serpentina. Cuando quiso ir contra ella el ofendido, la lechuza entró en su casa como el diestro detrás del burladero. Don Fulgencio se dio un golpe contra la puerta, cerrada inmediatamente, que le hizo ver las estrellas. Lejos de ser una

25 apariencia, los cuernos tenían que ver con la última derivación de su esqueleto. Sintió el choque y la humillación hasta la punta de los pies. Afortunadamente, la profesión de don Fulgencio no sufrió ningún desdoro ni decadencia. Los clientes acudían a él entusiasmados, porque su agresividad se hacía cada vez más patente en el ataque y la defensa. De lejanas tierras venían los

30 litigantes a buscar el patrocinio de un abogado con cuernos. Pero la vida tranquila del pueblo tomó a su alrededor un ritmo agobiante de fiesta brava, llena de broncas y herraderos². Y don Fulgencio embestía a diestro y siniestro, contra todos, por un quítame allá esas pajas. A decir verdad, nadie le echaba en cara sus cuernos, nadie se los veía siquiera. Pero todos aprovechaban la menor distracción para ponerle un buen par de banderillas ; cuando menos, los más tímidos se conformaban con hacerle unos burlescos y floridos galleos³. Algunos caballeros de estirpe medieval no desdeñaban la ocasión de colocar a don Fulgencio un buen puyazo, desde sus engreídas y honorables alturas. Las serenatas del domingo y las fiestas nacionales daban motivo para improvisar

² **Herradero** : desorden producido en una corrida.

³ **Galleo** : quiebros que hace el torero ante el toro ayudándose de la capa.

- 45 ruidosas capeas populares a base de don Fulgencio, que achuchaba, ciego de ira, a los más atrevidos lidiadores.
- Mareado de verónicas, faroles y revolveras, abrumado con desplantes, muletazos y pases de castigo, don Fulgencio llegó a la hora de la verdad lleno de resabios y peligrosos derrotes, convertido en una bestia feroz. Ya no lo invitaban a ninguna
- 50 fiesta ni ceremonia pública, y su mujer se quejaba amargamente del aislamiento en que la hacía vivir el mal carácter de su marido.
- A fuerza de pinchazos, varas y garapullos, don Fulgencio disfrutaba sangrías cotidianas y pomposas hemorragias dominicales. Pero todos los derrames se le iban hacia dentro, hasta el corazón hinchado de rencor.
- 55 Su grueso cuello de miura hacía presentir el instantáneo fin de los pletóricos. Rechoncho y sanguíneo, seguía embistiendo en todas direcciones, incapaz de reposo y de dieta. Y un día que cruzaba la Plaza de Armas, trotando a la querencia, don Fulgencio se detuvo y levantó la cabeza azorado, al toque de un lejano clarín. El sonido se acercaba, entrando en sus orejas como una tromba
- 60 ensordecedora. Con los ojos nublados, vio abrirse a su alrededor un coso gigantesco ; algo así como un Valle de Josafat lleno de prójimos con traje de luces. La congestión se hundió luego en su espina dorsal, como una estocada hasta la cruz. Y don Fulgencio rodó patas arriba sin puntilla.
- A pesar de su profesión, el notorio abogado dejó su testamento en borrador. Allí
- 65 expresaba, en un sorprendente tono de súplica, la voluntad postrera de que al morir le quitaran los cuernos, ya fuera a serrucho, ya a cincel y martillo. Pero su conmovedora petición se vio traicionada por la diligencia de un carpintero oficioso, que le hizo el regalo de un ataúd especial, provisto de dos vistosos añadidos laterales.
- 70 Todo el pueblo acompañó a don Fulgencio en el arrastre, conmovido por el recuerdo de su bravura. Y a pesar del apogeo luctuoso de las ofrendas, las exequias y las tocas de la viuda, el entierro tuvo un no sé qué de jocunda y risueña mascarada.

Juan José ARREOLA, *Confabulario definitivo*, 1986.

C - OPTION FRANÇAIS

Correcteurs de l'épreuve écrite et jury de l'épreuve orale : Mme Nicole Trinquart, MM Michel Adroher, Jean-Claude Forêt.

Épreuve écrite d'admissibilité

Modalités de l'épreuve

Le sujet de la dissertation est celui proposé au concours externe du CAPES de Lettres modernes au titre de la même session. Durée de l'épreuve : 6 heures, coefficient 2.

Cette année 29 candidats au CAPES d'occitan ont composé dans cette option, ce qui représente l'option la plus choisie. Les notes attribuées ont été les suivantes

1 copie : 1,5
1 copie : 2
1 copie : 2,5
6 copies : 3
2 copies : 3,5
3 copies : 4
1 copie : 4,5
2 copies : 5
3 copies : 5,5
4 copies : 6
2 copies : 7
1 copie : 8
1 copie : 9
1 copie : 15

La moyenne de l'épreuve est de 4,85, copie blanche exclue.

On pourrait reprendre l'antienne de la déploration : trop peu de candidats se préparent sérieusement à cette épreuve en dépit du choix fréquent de cette option. La méthode de la dissertation qui se retrouve dans l'épreuve d'occitan n'est pas maîtrisée : les candidats qui devront enseigner cette technique ne disposent pas vraiment des outils qui peuvent leur permettre de le faire efficacement. La meilleure copie du lot se trouve avoir obtenu aussi la meilleure note en dissertation d'occitan, ce qui souligne bien la transversalité des compétences nécessaires.

Sujet :

" Si le romancier veut atteindre l'objectif de son art, qui est de peindre la vie, il devra s'efforcer de rendre cette symphonie humaine où nous sommes tous engagés, où toutes les destinées se prolongent dans les autres et se compénètrent. Hélas ! il est à craindre que ceux qui cèdent à cette ambition, quel que soit leur talent ou même leur génie, n'aboutissent à un échec. Il y a je ne sais quoi de désespéré dans la tentative d'un Joyce. Je ne crois pas qu'aucun artiste réussisse jamais à surmonter la contradiction

qui est inhérente à l'art du roman. D'une part, il a la prétention d'être la science de l'homme, — de l'homme, monde fourmillant qui dure et qui s'écoule, — et il ne sait qu'isoler de ce fourmillement et que fixer sous sa lentille une passion, une vertu, un vice qu'il amplifie démesurément : le père Goriot ou l'amour paternel, la cousine Bette ou la jalousie, le père Grandet ou l'avarice. D'autre part, le roman a la prétention de nous peindre la vie sociale, et il n'atteint jamais que des individus après avoir coupé la plupart des racines qui les rattachent au groupe. En un mot, dans l'individu, le romancier isole et immobilise une passion, et dans le groupe il isole et immobilise un individu. Et, ce faisant, on peut dire que ce peintre de la vie exprime le contraire de ce qu'est la vie : l'art du romancier est une faillite. "

François Mauriac, *Le romancier et ses personnages*, (1933), in *Œuvres romanesques et théâtrales complètes*, tome II, Gallimard, " Bibliothèque de la Pléiade ", 1979, p. 847-848.

Vous analyserez et discuterez ce propos en vous appuyant sur des exemples précis.

Analyse du sujet

Les candidats pourront se reporter avec profit à l'analyse très détaillée dans le CR du CAPES de lettres modernes. Par ailleurs les rapports antérieurs du Capes d'occitan relèvent des défauts que l'on retrouve à chaque session : la lecture en est donc recommandée.

Au risque de nous répéter, nous mettrons ici l'accent sur les défauts majeurs. Un sujet ne constitue pas un support de réflexion paraphrastique, mais doit conduire à la formulation d'une vraie problématique dont le développement s'appliquera à traiter divers aspects. Il n'y a pas lieu dans les premières pages de découper la citation pour la souligner d'un commentaire pesant qui n'est souvent qu'une reprise maladroite de son contenu. L'introduction doit témoigner d'une compréhension des enjeux du sujet. Elle doit clairement poser une problématique de réflexion et donner des éléments qui permettent de saisir le plan et la démarche mise en œuvre pour traiter la problématique. Trop souvent les candidats se limitent à une citation du sujet, sans problématisation. Si l'on annonce parfois un plan, il ne constitue pas une démarche qui éclaire la problématique et semble totalement arbitraire. Dans le sujet de cette session, il aurait été pertinent de s'interroger sur la contradiction évoquée par Mauriac : *être la science de l'homme d'une part et peindre la vie sociale d'autre part*. La citation met l'accent sur l'aspect réducteur de l'écriture romanesque qui met en jeu l'individu, autant que le groupe. L'objet du débat n'était pas de montrer que la visée du roman n'était pas celle

énoncée par Mauriac, mais bien de s'interroger sur le bien fondé de sa conscience d'une faillite.

Développement.

Son organisation doit correspondre à un projet précis par rapport au sujet et mettre en œuvre, soit une démarche argumentative, soit une démarche analytique qui prenne successivement en compte différents éclairages possibles et différents points de vue. En tout état de cause, il doit y avoir une progression perceptible de la pensée, par rapport à la problématique posée dans l'introduction.

Chaque élément du sujet mérite une analyse critique illustrée par des exemples pertinents qui témoigneront à la fois de la finesse littéraire du candidat et de sa culture. Il ne s'agit pas d'admettre ou de condamner d'emblée le contenu de la citation (qui parfois est mal comprise) il s'agit de l'analyser, de le justifier ou de le critiquer en mettant en place une démarche argumentative qui permette à la pensée de progresser. Dans la majeure partie des copies on se contente de citer mal ou partiellement Mauriac et dans le meilleur des cas on illustre son propos. Le devoir se ramène alors à un inventaire d'œuvres d'une portée illustrative. Les exemples ne font pas l'objet d'une analyse en rapport avec les problèmes soulevés par Mauriac. Par ailleurs réfléchir sur une problématique ce n'est pas se livrer à une étude sémantique de la citation pour s'attarder longuement sur la métaphore du peintre ou de la musique. En revanche, on pouvait attendre des candidats qu'ils se posent le problème de la peinture de l'homme dans sa complexité et de la peinture de la vie sociale.

La meilleure copie a tenté de montrer, à partir d'exemples précis, comment Mauriac lui-même, mais aussi, Balzac, Zola ou d'autres grands auteurs de notre patrimoine ont réussi cette peinture, avec ses limites et ses difficultés. Dans un travail d'analyse qui témoignait d'une connaissance des œuvres assortie d'une réflexion personnelle, ce devoir a montré une réelle capacité à argumenter, capacité fondée sur une culture assimilée. L'écart important de note entre la première et la seconde copie se justifie, précisément, par l'absence de maîtrise de ces exigences. On s'en tient à des noms de romanciers que l'on convoque pour soutenir son propos. On ne se fonde sur aucune analyse précise et même si les remarques personnelles ne sont pas dépourvues d'intérêt, elles perdent de leur poids faute de prendre corps dans des textes. Certaines copies tournent la difficulté de la réflexion analytique en récitant des connaissances de seconde main sur toutes les formes que peut recouvrir le genre romanesque : preuve que l'on ignore les attentes d'un tel exercice. D'autres se limitent à un parcours d'histoire littéraire qui pour être chronologique et exact ne témoigne pas d'une volonté de répondre au sujet. Comme les autres années, on peut regretter que certaines copies se limitent à une pensée abstraite et creuse, sans que jamais la moindre

référence ne soit faite à un roman. Il est à croire que les candidats ont la prétention d'obtenir une bivalence de lettres avec une totale inculture. On demande aux candidats des sessions à venir de considérer que la culture littéraire forme un tout et l'enseignement de l'occitan ne peut en faire l'économie.

Maîtrise de la langue.

Traditionnellement, nous sommes contraints de rappeler aux candidats que la communication dans une langue se fonde sur la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe. Il est parfois nécessaire de lire à voix haute certains passages de devoir pour en saisir le sens, tant la syntaxe en est défectueuse. Dans certains cas, le niveau de langue est tel que le contenu est totalement obéré. L'orthographe n'est pas la science des ânes et la syntaxe encore moins. On ne peut prétendre avoir des exigences dans son enseignement si l'on n'est pas capable, soi même, de maîtriser l'outil de communication. Sachez qu'une copie dont le niveau de langue est trop faible peut difficilement prétendre obtenir une note au-delà de 4. Vous comprendrez que lorsqu'il lit : « Nous pourrions nous demander si le romancier ne peut-il pas atteindre son objectif en ne s'écartant pas d'une certaine conception du roman » ou bien encore « comment peut-il être considéré l'art du romancier aujourd'hui ? » le correcteur ne soit pas porté à l'indulgence.

Prenez le temps de relire votre devoir. Assurez-vous de la pertinence syntaxique de vos tournures. Veillez à employer correctement les tournures interrogatives : ce sont des conseils élémentaires que l'on pourrait donner à des élèves du secondaire. Pour affronter avec succès cette épreuve, il faut à la fois

- o S'astreindre à un travail de fond sur les différents genres, en pratiquant une analyse sérieuse d'œuvres complètes,
- o S'aguerrir à la méthode de la dissertation.
- o Ne pas négliger les outils élémentaire de la communication écrite : langue et orthographe

Nicole TRINQUART
Jean Claude FORÊT

EPREUVE ORALE D'EXPLICATION FRANCAISE

Modalités de l'épreuve.

L'épreuve se déroule selon les mêmes modalités exactement que celle correspondante du CAPES de Lettres Modernes. Le candidat tire au sort deux textes de littérature française d'époque et de genre différents, entre lesquels il choisit celui qu'il présentera, accompagné d'une question de grammaire. La préparation dure deux heures et l'explication de texte proprement dite 30 minutes environ. Le candidat traite la question de grammaire avant ou après son explication. Suit un entretien d'une vingtaine de minutes avec le jury, entretien destiné à préciser certains points ou à en corriger d'autres, pendant lequel il lui est tendu plutôt des perches que des pièges. Les textes proposés sont tirés d'oeuvres classiques d'auteurs français ou francophones du XVIe au XXe siècle.

Pour information, voici par ordre alphabétique les auteurs présentés cette année : Balzac, Baudelaire (deux fois), Diderot, Flaubert, Lamartine, Marivaux, Musset, Hugo, Voltaire, Zola.

Les notes attribuées ont été les suivantes :

3 candidats : 3

1 candidat : 4

1 candidat : 5

1 candidat : 6

3 candidats : 7

1 candidat : 11

1 candidat : 16

La moyenne de l'épreuve est de 6,54 /20. Elle permet de s'interroger sur la préparation des candidats, dont certains ont fourni une prestation indigne d'une épreuve anticipée de français en fin de première. Nous allons donc, sans déploration excessive, rappeler quelques évidences dont ils auraient été bien inspirés de tenir compte. Au préalable nous renvoyons bien entendu au rapport circonstancié de cette épreuve que rédige chaque année le jury du CAPES de Lettres Modernes.

Les exigences que nous allons formuler pourront paraître modestes ou ambitieuses, selon le cas. Elles n'en constituent pas moins le bagage nécessaire pour enseigner le français en collège et en lycée. Dans son explication, on attend du candidat qu'il situe d'abord le texte qu'il a choisi : son genre littéraire (extrait de roman, poème complet ou extrait d'une oeuvre poétique, scène de théâtre, fragment d'essai...), son type et son thème général (récit de noce ou de bataille, duo d'amour, élégie amoureuse, méditation sur la fuite du temps...), son époque et son contexte historique ou littéraire (classicisme, naturalisme, symbolisme...), enfin, s'il y a lieu, sa tonalité générale. Cette introduction doit être concise, précise et synthétique, elle peut présenter la problématique générale

du texte. En tout cas elle ne doit pas s'allonger démesurément au point de constituer la moitié de l'exposé, comme cela s'est vu.

Suit la lecture de l'extrait. Là encore, on attend du candidat qu'il laisse entrevoir ce qu'il est capable de faire devant une classe. Il faut garder à l'esprit que c'est d'abord par la lecture qu'il en fait devant eux qu'un professeur éveille l'intérêt de ses élèves pour un texte. Hésitante, fautive ou annoncée, elle n'a aucune chance d'emporter leur adhésion et risque bien plutôt d'être contre-productive.

Commence l'explication proprement dite. Ici, le candidat a le choix entre plusieurs méthodes : commentaire « composé » oral, présentant du texte des lectures successives (ce qu'il est convenu d'appeler des axes) ; explication linéaire ; lecture méthodique inductive, partant d'indices pertinents pour bâtir des hypothèses de lecture que d'autres indices confirmeront, infirmeront, élargiront. Nous nous en tiendrons aux deux premières méthodes, les plus familières aux candidats qui les ont en principe appliquées au baccalauréat et au cours de leurs études (et nous disons « en principe », car l'indigence de certains exposés révèle un manque total de maîtrise de cet exercice). Quelle que soit la méthode choisie, il faut l'annoncer à ce moment et, si possible, justifier son choix en fonction du texte. On peut par exemple préférer une explication linéaire pour rendre compte de la progression d'une argumentation, de ses arguments ou de son raisonnement, ou pour montrer le mouvement d'un poème, d'un récit, d'un dialogue théâtral.

Si l'on choisit une explication linéaire, est-il besoin de répéter que l'un des pires écueils est la paraphrase, surtout quand, loin d'éclairer un texte, elle l'obscurcit et ne permet même pas de déterminer si le candidat l'a bien compris ? Un autre défaut souvent relevé, et tout aussi grave, est une explication mot à mot du texte, sans recul et pour ainsi dire myope, qui se contente de mentionner la présence de tel ou tel détail sans en tirer aucune conclusion. C'est ainsi que certains candidats abordent d'emblée l'explication d'un texte en relevant par exemple qu'il débute par un article défini, suivi d'un adjectif et d'un nom, sans dégager de cette rudimentaire analyse grammaticale le moindre effet de sens. Ils font des remarques ponctuelles, sans jamais les mettre en perspective dans des unités textuelles plus larges. On n'apprend rien sur la composition de l'extrait, sa structuration, son mouvement et même sur son enjeu global. Sont systématiquement omises les ruptures de rythme, les réseaux d'images, les articulations, la cohérence d'ensemble, bref, tout ce qui dépasse le cadre de la phrase. Est-il besoin de rappeler qu'une explication linéaire n'est pas un parcours tête baissée de mot à mot, de détail à détail, mais un aller-retour incessant entre les différentes unités du texte, mots, syntagmes, phrases et groupes de phrases de différents niveaux ? Il est significatif, par exemple, que les candidats qui ont choisi un poème ne se soient jamais interrogés sur les rapports entre les deux unités que constituent la phrase et la strophe. Coïncident-elles ?

L'une déborde-t-elle l'autre ? Quel effet se dégage de leurs rapports ?

Quelque approche que l'on adopte, il convient de préciser d'emblée, chaque fois qu'elle est pertinente (et elle l'est presque toujours), la situation d'énonciation où se développe le texte. Qui parle à qui dans le *Lac* de Lamartine ? Quel est le rôle du narrateur et de son lecteur supposé dans *Jacques le Fataliste* de Diderot ?

Quant au commentaire, on retrouve là encore des réflexes de méthode extrêmement pernicious. Il est attristant de constater que des candidats au CAPES commettent des erreurs contre lesquelles on met en garde des élèves de lycée : paraphrase, séparation en deux « axes de lecture » du fond et de la forme, collectage de deux ou trois champs lexicaux providentiels qui constitueront autant de ces fameux axes, mais auxquels se limitera l'étude. Il faut se garder également de structurer son commentaire sur les deux termes d'un paradigme trop évident pour être pertinent, réalisme et fantastique, par exemple. Ces dichotomies faciles constituent des réflexes de pensée qui ne sont pas sans danger, car elles enferment la réflexion dans des ornières sans issue et entravent l'observation.

Nous sommes tristement conscients que ces remarques de méthode ne devraient pas avoir leur place dans un concours de CAPES. Il nous paraît d'autant plus nécessaire de les faire. Comment un professeur pourrait-il former ses élèves aux méthodes d'explication de texte s'il ne les possède pas lui-même ? Disons et répétons que le CAPES exige une préparation de longue haleine, de nombreux exercices, dissertations ou explications orales. Il est en définitive l'aboutissement de quatre années d'études supérieures, avec ce qu'elles supposent d'entraînement écrit et oral régulier.

Car l'expression orale est évidemment un critère décisif. Elle doit être claire et distincte, mais aussi vivante. Certains candidats sont inaudibles, confus, impossibles à suivre. Comment réagirait une classe en face d'eux, alors qu'ils sont incapables de soutenir l'attention d'un jury dont la bienveillance leur est, par principe, acquise ? Soulignons donc la nécessité d'une préparation effective à l'oral, en présence de tiers, par exemple, ou avec tout moyen technique permettant un retour, du miroir au magnétoscope. Il est évident que l'utilité d'un tel entraînement, qui n'est pas sans rappeler le travail du comédien, dépasse largement cette épreuve.

Mais la méthode n'est, hélas ! pas seule en cause. De graves lacunes, voire d'insondables béances, se sont fait jour dans la culture de certains candidats. Un tel n'avait à l'évidence jamais entendu parler des correspondances baudelairiennes, tel autre découvrait pour la première fois l'existence du théâtre de Musset. Un professeur de français (ce qu'est aussi un professeur d'occitan qui a choisi cette valence) ne peut faire aimer la lecture et la littérature (ce qu'il a pour devoir de faire) qu'en s'appuyant sur une solide culture personnelle. On ne peut faire partager que ce qu'on possède, goût pour la lecture, curiosité intellectuelle. Le moins que l'on puisse dire est que certains candidats ne nous

ont pas donné l'impression de les posséder déjà.

Nous terminerons par la question de grammaire. Elle était toujours simple, ne dépassant jamais le niveau d'un bon collégien de troisième : analyse d'un pronom relatif (antécédent et fonction) ou d'un groupe nominal contenant un adjectif et son complément, identification d'un sujet inversé, de la fonction épithète de trois adjectifs ou de la fonction complément d'agent ou bien encore d'une interrogative indirecte. Il s'agissait toujours d'un élément isolé, jamais d'une question de synthèse sur l'ensemble du texte. Force est de constater que certains candidats seraient bien embarrassés pour répondre à certaines questions du brevet des collèges auxquels, devenus professeurs, ils auraient à préparer leurs élèves. C'est ainsi que le sujet inversé est devenu COD et « une » un article défini. Quant à la syntaxe du pronom relatif, sa complexité a dépassé plus d'un candidat.

Ces quelques remarques visent à convaincre les candidats à venir de l'importance de trois qualités : culture générale, maîtrise des différentes méthodes d'étude de texte, expression orale. Leur acquisition ne s'improvise pas.

Nicole TRINQUART
Michel ADROHER
Jean Claude FORÉT

D - OPTION GÉOGRAPHIE

Correcteurs de l'épreuve écrite et jury de l'épreuve orale : Mme Lucile Medina, MM. Joan Becat & Régis Keerle.

Épreuve écrite d'admissibilité

Neuf candidats avaient choisi l'option géographie à l'écrit. Le sujet, « Les montagnes tropicales, un espace original », a révélé la préparation insuffisante de ce thème par la plupart des candidats. Le manque de connaissances s'est traduit en particulier par la relative indigence des cartes, mais également dans la rédaction de la réponse au sujet posé. Il apparaît donc que les candidats doivent se garder de reculer devant l'effort de préparation de thèmes qui certes, valorisent une culture géographique classique, mais ne sauraient constituer une surprise pour ceux qui choisissent cette option à l'écrit.

Aussi incongru que cela puisse paraître, il faut rappeler la nécessité d'un plan (absent d'un tiers des copies !) et, même pour la copie la mieux notée (09/20), la lecture attentive des documents (Guayaquil n'est pas une ville de montagne ...). Quant aux plans possibles, on se gardera d'afficher ici des convictions épistémologiques (chacun des membres du jury ayant d'ailleurs la sienne), mais on remarquera que les meilleures copies ont employé un plan qui utilisait la référence à l'espace mondial pour mettre en valeur connaissances et réflexions. L'expression « espace original », contenue dans le sujet, invitait d'ailleurs à ce choix.

Enfin, l'occasion est ici fournie de questionner la faiblesse du niveau de maîtrise, par les candidats, du vocabulaire de base de la discipline, avec l'exemple du terme « tropical ». Bien qu'il faille redoubler de prudence dans l'interprétation des non-dits, il semble possible d'affirmer qu'aucun candidat ne connaissait le sens du terme « Tropicque ». Ce type d'ignorance ne pouvant être comblé l'année de la préparation du concours, il paraît utile d'insister sur la nécessité, pour les futurs candidats, de commencer la préparation correspondant à leur choix d'option le plus tôt possible dans leur parcours universitaire.

Épreuve orale d'admission

Deux candidats, ayant composé en Histoire à l'écrit, ont été interrogés à l'oral sur les sujets suivants :

- cartes au 1 : 50 000 de Leucate et Perpignan, à deux époques différentes (1970 et 1999) ; « Les grands ensembles naturels et la dynamique de leur mise en valeur »

- le tourisme d'hiver dans les montagnes en France

On rappellera à cette occasion que la carte topographique reste un type de document classique en géographie (au point de figurer parfois parmi les documents accompagnant le sujet de l'épreuve d'admissibilité, comme pour la session de 2003), avec lequel les candidats peuvent se familiariser en fréquentant les épreuves de préparation au CAPES de Géographie - et d'Histoire. Mais le document, malgré sa spécificité, ne sert qu'à mettre en valeur une réflexion qui, pour envisager le traitement du sujet, doit s'appuyer sur des connaissances solides et un vocabulaire approprié. Par ailleurs, on peut s'étonner du choix de cette option quand le candidat fait preuve d'une absence remarquable de curiosité géographique.

L'expérience de cette session montre enfin que les candidats doivent s'efforcer d'éviter deux écueils dans leur attitude : une relative désinvolture appuyée sur une volonté de justifier des carences méthodologiques ou la crispation qui conduit à la dégradation relative de la présentation.

Régis KEERLE.

E - OPTION HISTOIRE

Correcteurs de l'épreuve écrite et jury de l'épreuve orale : Mme Mireille Mousnier, MM. Jules Maurin et Aymat Catafau.

Épreuve écrite d'admissibilité

Sujet : "Pouvoir et territoire entre 323 et 55 avant notre ère en Egypte, Chypre, Syrie et Anatolie à l'ouest de l'Halys, y compris les îles possédant des territoires sur le continent."

Cinq copies, notes : 01 ; 02 ; 04 ; 08,5 ; 09

Il est conseillé aux candidats de cette option de prendre connaissance du rapport du jury du capes d'Histoire-Géographie, qui est publié chaque année dans une livraison de la revue *Historiens et Géographes*.

Épreuve orale d'admission.

Trois candidats.

notes : 0.25 ; 05 ; 16

Documents :

Le règlement de Cyrène (321 av. J.-C.)

Le synode de Memphis (mars 196 av. J.-C.)

1914-1918 La guerre totale (dossier de quatre documents)

Les deux candidats ayant tiré les documents d'histoire ancienne ont eu l'air désespéré. A ce propos, le jury tient à rappeler que le programme de l'épreuve orale d'option en histoire est identique au programme d'Histoire du Capes d'Histoire-Géographie, les documents préparés par le jury sont donc en rapport avec les questions au programme dans les **quatre** périodes historiques. Le sort a voulu que cette année deux candidats aient à commenter des documents tout à fait classiques, illustrant la question d'histoire ancienne. Ceci a révélé qu'ils s'étaient mal préparés à cette éventualité : l'un a baptisé le souverain lagide "Plotémée" (*sic*), écrivant même son nom au tableau sous cette forme (on l'imagine ainsi devant une classe !), alors qu'il était plusieurs fois cité dans le texte. Faisant cependant face à la difficulté, le candidat a tenté de présenter un commentaire ordonné du document, en essayant de construire un diagramme des institutions de Cyrène telles que le texte les ordonnait, cet effort louable a toutefois été gâché par une certaine ignorance des institutions (pas seulement grecques) et du vocabulaire qui caractérise les pouvoirs (législatif, exécutif) et les régimes politiques (oligarchie, ploutocratie). Sur le second document antique, le jury a été confronté à un refus de commentaire de la part du candidat, qui a lourdement payé

une "impasse" désastreuse, alors que par ailleurs ses notes d'écrit étaient tout à fait honorables. Il est regrettable que les candidats démissionnent ainsi devant la difficulté et ne saisissent pas leur chance, surtout quand le jury s'efforce de les mettre en confiance.

Ce n'est pas seulement par contraste que le candidat ayant à commenter le dossier de documents sur "la guerre totale en 14-18" a pu briller. Après une présentation claire et bien structurée, son excellent exposé a prouvé qu'il savait tirer l'essentiel des documents, les mettre en relation les uns avec les autres et s'appuyer sur eux pour illustrer les apports de l'historiographie récente tout en dégagant les axes essentiels d'une **très** bonne leçon de collège ou de lycée. Faisant preuve d'un esprit critique positif, ce candidat a relevé l'absence d'autres aspects de la "guerre totale" qui auraient mérité d'être mis en valeur (la place des femmes). Dans la discussion, le jury a apprécié sa capacité d'écoute et de réactivité face aux questions, qui, rappelons-le, ont toujours pour but de permettre au candidat d'améliorer sa prestation, et non de le pousser à l'erreur.

Mireille MOUSNIER

Jules MAURIN

Aymat CATAFAU





TABLE

Composition du jury 2003	1
Programme 2003	3
ELEMENTS STATISTIQUES	5
AVANT-PROPOS	7
I - ÉPREUVES SPÉCIFIQUES AU CAPES D'OCCITAN-LANGUE D'OC	9
A - ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ.....	11
1 - DISSERTATION EN OCCITAN-LANGUE D'OC.....	13
2 – TRADUCTION.....	17
B - ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION	25
1 - EXPLICATION D'UN TEXTE OU COMMENTAIRE D'UN DOSSIER DE CIVILISATION EN OCCITAN-LANGUE D'OC	27
2 - EPREUVE SUR DOSSIER.....	31
II - ÉPREUVES OPTIONNELLES	33
A - OPTION ANGLAIS	45
B - OPTION ESPAGNOL	57
C - OPTION FRANÇAIS	63
D - OPTION GÉOGRAPHIE	71
D - OPTION HISTOIRE.....	73
Table des matières.....	77