

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Direction générale des ressources humaines

**CAPES Externe / CAFEP CAPES D'OCCITAN - LANGUE D'OC
Session 2006**

Rapport présenté par Monsieur Jean SALLES LOUSTAU
Inspecteur général de l'éducation nationale
Président du jury

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

Les rapports de jury sont définis sous la responsabilité des présidents de jury

CAPES d'occitan-langue d'oc, concours 2006

Rapport du jury

Épreuves d'admissibilité

Epreuves d'occitan :

Epreuve de dissertation en occitan-langue d'oc

Sur les 54 candidats inscrits à la session 2006 du concours du CAPES d'occitan-langue d'oc, seuls 27, soit l'exacte moitié, ont composé à cette épreuve.

Les notes obtenues sont les suivantes :

00,5 : 2 copies

01,5 : 1 copie

02 : 2 copies

03 : 2 copies

03,5 : 1 copie

04 : 1 copie

05 : 2 copies

05,5 : 1 copie

06 : 2 copies

06,5 : 3 copies

07 : 3 copies

07,5 : 1 copie

08 : 2 copies

09,5 : 1 copie

11 : 2 copies

12 : 1 copie

La moyenne s'établit donc à 05,74/20.

Le jury ne cachera pas sa déception devant ces résultats. Le sujet n'était pourtant pas d'une très grande difficulté :

« Lo melhor biais de restituir al pòble occitan sa lenga, dins tota sa noblesa e sa dignitat, e mai amb sa capacitat de tot exprimir, los sentits mai nauts coma los mai basses, èra d'escriure pel teatre » diguèt Max Roqueta.

Comentatz e discutissètz la portada d'aquesta declaracion, en vos apiejant mai que mai sus las òbras teatralas al programa.

La faiblesse ou la médiocrité de beaucoup de travaux vient de l'absence chez leurs auteurs d'un effort pour analyser le sujet afin de dégager la problématique qu'il suggère. Rappelons que tout candidat doit consacrer une part appréciable de son temps à cette phase d'analyse préliminaire au brouillon, phase d'ailleurs suggérée par les deux verbes « *Comentatz e discutissètz* » de la consigne. Rappelons que la copie doit rendre compte dans son introduction de ces réflexions, de cet effort de problématisation. Le jury se voit contraint de répéter ici ce que les étudiants entendent de la part de leurs professeurs au moins depuis la classe de seconde. Une introduction ne saurait commencer par une formule du genre de « *Aquel postulat que pausa Max Roqueta...* ». Elle doit s'ouvrir sur une idée générale qui permette d'amener le sujet, lequel sera selon sa taille cité *in extenso* ou résumé. Suivra son examen serré, un questionnement qui débouchera sur la présentation de la problématique la plus complète et la plus approfondie possible. L'annonce du plan du développement qui répondra aux problèmes posés par le sujet devra en toute logique clore ce paragraphe capital dans l'économie de la dissertation. On voit que répondre à ces exigences n'est pas obéir avec résignation à un rituel suranné ou à un formalisme maniaque. C'est le moyen de se contraindre à aborder l'épreuve avec méthode, d'y répondre sans passer à côté d'un point essentiel et de donner à lire une pensée structurée et nuancée. Inévitablement, les devoirs dont l'introduction ne répond pas à cette définition présentent des développements soit non construits, soit incomplets, soit même complètement hors sujet.

La pensée de Max Rouquette proposée à la réflexion des candidats demandait de s'interroger sur la fonction que le dramaturge assigne à son art. Une fonction militante en direction du peuple et concernant « la défense et l'illustration » de la *lenga mepresada* à laquelle la création théâtrale rendra noblesse et dignité, « Cause » depuis fort longtemps centrale dans la littérature d'oc. Une fonction didactique, l'art dramatique devant démontrer et enseigner la richesse expressive de la langue autant dans l'inspiration élevée que dans l'inspiration « basse ». Les pièces au programmes répondent-elles à ce double souhait ? Ont-elles atteint l'objectif fixé par Rouquette ? Le pouvaient-elles ?

Il est aisé de montrer, pour commencer, que les auteurs au programme, Camélat, Gag, Galtier et Rouquette lui-même, ont répondu par leur pratique, et en particulier dans les pièces étudiées par les candidats, à l'attente théorique énoncée ci-dessus. Tous étaient des militants, félibres ou occitanistes de premier plan, pour qui le théâtre, dont ils savaient le caractère d'art social, fut un aspect d'une activité multiple au service de la langue. Certains ont inscrit cet engagement au cœur même de leur pièce. Dans *Lou Vin dei padre* de Gag, on peut interpréter l'apologie du « *vin d'ou miéu país* », qui délie les langues et restitue aux moines leur identité oubliée, comme une métaphore de la langue d'oc à redécouvrir. Loin de tout pesant didactisme, le message acquiert ici une dimension poétique remarquable. Précisément, nos quatre auteurs ont tous pratiqué une pédagogie par l'exemple, démontrant la noblesse et la dignité de l'occitan par la poésie qui émane de leurs pièces, beauté des images et de la versification de *Gaston Febus*, limpidité d'une prose nourrie de mythes dans *Li Quatre sèt*, formules éblouissantes, dans la bouche de l'aigrefin lyrique Pujarniscle dans *La Pastoral dels volurs*, authentiques poèmes en prose dans *Lou Vin dei padre*.

Les vertus de ce théâtre pouvaient être examinées ensuite. Il dit effectivement beaucoup de choses, démontrant les capacités expressives de l'occitan. Qu'il s'agisse de problèmes psychologiques (la folie chez Camélat, la révélation de la vérité profonde des êtres chez Rouquette et chez Gag), philosophiques (l'homme face au destin chez Galtier) ou spirituels (le franciscanisme chez Gag), le théâtre d'oc peut aborder des sujets élevés. Il peut aussi exploiter les formes « basses » du comique populaire (les scènes de farce chez Rouquette et chez Gag).

Ainsi les quatre dramaturges ont-ils composé des textes qui devaient être capables de répondre à l'attente d'un large public. Mais le problème est de savoir si cet objectif a été atteint. D'une manière générale, il fallait s'interroger sur les limites du projet de Rouquette. Ces pièces sont remarquables, certes ; mais ont-elles joué un rôle dans la « rédemption de la langue » ? On s'est interrogé sur la réception d'une œuvre ambitieuse comme *Gaston Febus*. On pouvait remarquer que *La Pastoral dels volurs* et *Li Quatre sèt* ont connu le succès dans leur traduction française et ont attendu très longtemps d'être créées en occitan. Certains candidats ont déploré que ce théâtre occitan des années 30 aux années 50 se soit réfugié dans l'histoire, le mythe ou une ruralité intemporelle au lieu d'aborder des problèmes contemporains susceptibles de toucher les foules. D'autres ont remarqué que la chanson, les médias, l'enseignement pouvaient plus que le théâtre modifier le statut social et l'image de la langue dans les mentalités. On pouvait enfin s'interroger sur une conception utilitaire et non esthétique de l'art dramatique, ce qui pose le vieux problème de la littérature « engagée ».

Malheureusement, rares sont les copies qui ont tenté de critiquer la pensée de Rouquette. Sans parler des candidats qui ont voulu réciter des souvenirs de cours sans se demander s'ils correspondaient au problème posé, la plupart se sont contentés d'approuver l'auteur de *La Pastoral dels volurs* et, dans le meilleur des cas, d'illustrer son propos.

Mais trop souvent les références aux textes ont été insuffisantes. Certains devoirs, qui en sont totalement dépourvus, ont fait supposer au jury que leurs auteurs n'avaient pas lu les pièces ! L'oubli de la dimension littéraire du *corpus* et du sujet est aussi apparu chez des candidats à l'évidence très sérieux. Ainsi, certaines copies, au demeurant de bonne facture et d'une argumentation intéressante, ont déçu en n'examinant le sujet que d'un point de vue historique ou sociolinguistique.

Les autres sujets de désappointement des correcteurs portent sur la méconnaissance de l'histoire de France (l'édit de Villers-Cotterêts « *faguèt del francès una lenga unica, la lenga de la Republica* » : raccourci saisissant ou anachronisme ?), de l'art dramatique en général (pour l'un le théâtre est nécessairement un art « populaire », pour l'autre il se caractérise par les « trois unités » à toute époque et en tout lieu) et du théâtre

occitan en particulier (qui débiterait avec les œuvres du *corpus*). Par ailleurs, ils ont regretté une confusion fréquente entre langue et langage (« *la lenga es presenta tanben [...] dins los gèstes* »), une méconnaissance de la nature du texte dramatique (son récepteur effectif ou virtuel serait, non le spectateur, mais le lecteur) et quelques lapalissades (« *lo poder de la paraula passa pels personatges* »).

Sur le plan de l'expression, les copies gravement fautives sont heureusement rares. Sont surtout à déplorer certaines insuffisances lexicales (dont l'étonnant *jerricana* pour traduire « tonneau » !). En revanche et comme les années précédentes, la présentation est trop souvent négligée, l'écriture quelquefois illisible et parfois émaillée d'abréviations (« 1 » pour l'article *un* !).

En définitive et ainsi que les précédents rapports l'ont déjà rappelé aux candidats, un travail fondé sur une analyse approfondie et critique du sujet, clairement composé, bien argumenté, appuyé sur une bonne connaissance des œuvres au programme, élégamment rédigé dans une langue spontanée et exacte, convenablement présenté, est la recette du succès en dissertation.

Guy Latry
Rémy Gasiglia

Épreuve de traduction

Traduction en occitan d'un texte français

Rappel du sujet :

THÈME

Le Papa racontait même, selon Marielle, des temps de jeunesse turbulente où passionné des femmes, il grattait une guitare dans un orchestre de bourg, disant qu'une nuit, au retour d'une virée musicale, il regagna la case de sa dulcinée du moment, et que, pour ne pas la déranger du fait de l'heure tardive, il ouvrit la porte en grand silence, n'alluma point de lampe, et accrocha sa guitare au clou préparé à l'entrée. Et c'est alors qu'il entendit un fracas qui ne devait jamais plus désertier son esprit. Un choc, prolongé d'harmoniques qui pulsèrent en miaulant. Il sursauta, se jeta sur la lampe, et, dans un tremblement, dirigea la lumière pour constater que la case était vide. La charmante s'en était allée en emportant la moindre poussière de la maison. Et, comme elle était sadique et tout autant mesquine, elle avait emporté le clou de la guitare...

Le Papa racontait cela avec une amertume rieuse, avec à chaque fois l'impression de ne jamais l'avoir racontée. Cette persistance laissait comprendre que cette histoire avait traversé mille et mille sentiments, du chagrin au rire franc, et qu'il la suçotait comme une blessure mal refermée dans un mélange de douleur obsolète et d'étonnement usé...

Patrick CHAMOISEAU, *À bout d'enfance*, Gallimard, 2005.

Cette année, le texte proposé ne présentait pas de réelles difficultés et dans l'ensemble les candidats ont assez bien rendu le sens et les caractéristiques stylistiques du texte. 14 copies sur les 26 corrigées ont obtenu la moyenne. Les notes s'échelonnent de 0,5 à 15,5.

L'apparente facilité du texte a cependant conduit un grand nombre de candidats à proposer des traductions souvent trop littérales alors même qu'elles étaient l'occasion de montrer une bonne maîtrise des équivalents occitans. Plusieurs passages pouvaient en effet être formulés de manière plus idiomatique en occitan. De la même manière, l'utilisation abusive de francismes dans certaines copies semble révéler une maîtrise insuffisante du lexique et des spécificités syntaxiques de l'occitan.

A l'inverse, il fallait également éviter l'écueil qui a consisté pour certains candidats à s'éloigner trop du texte en proposant des formes lexicales fantaisistes qui n'existent pas en occitan ou des formes inappropriées, en total décalage avec le sens du texte et qui ont donné lieu à de nombreux faux sens ou contresens.

Au bout du compte, le jury a tenu à valoriser les copies des candidats dont l'expression s'accordait le mieux avec le sens mais aussi le style du texte. Quelques candidats ont d'ailleurs fait preuve d'une excellente maîtrise de la langue occitane par le choix de formes lexicales et de tournures syntaxiques particulièrement appropriées pour rendre avec précision le sens du texte français.

Le jury déplore qu'un certain nombre de candidats se présentent au concours avec une connaissance insuffisante de la langue écrite, tant au niveau de l'orthographe (formes erronées ou mal accentuées, ponctuation déficiente), que de la morphologie (incohérences verbales, méconnaissance des principes de suffixation propres à l'occitan) et ce quelque soit le système graphique utilisé.

Le jury tient à préciser que l'épreuve de traduction nécessite une préparation sérieuse qui ne doit négliger aucun des aspects de la maîtrise écrite de la langue : bonne connaissance du lexique et justesse des équivalences entre les deux langues, maîtrise de la syntaxe, de la morphologie dans tous ses aspects, et de l'orthographe. Cette appropriation juste de la langue nécessite de fréquentes lectures mais aussi un réel travail de repérage, recherche de sens et d'utilisation orale et écrite.

Enfin, le jury tient à insister sur le fait qu'une copie de concours doit être écrite de façon parfaitement lisible, claire, sans ratures, et sans que ne subsiste le moindre doute sur les choix orthographiques du candidat.

H. Lieutard – D. Decomps

VERSION

Les vingt-sept copies des candidats qui participé à cette épreuve ont reporté des notes allant de 2,75 à 18,50 pour une moyenne générale de 9,81/20. Le texte choisi pour l'épreuve a été tiré du *Roman de Flamenca* :

Guilhem noⁱ pòc gaire dormir ;
 trobat a un novèl consir
 et a pessamen que dirà
 a sidonz, quan patz li darà,
 e dis : « Amors, que faitz ? On sètz ? 3845
 Que dirai eu ? Car no'm venètz
 ensenhar çò que deurai dire ?
 Ben pauc vos cal de mon consire.
 Vos ètz sorda o adormida,
 esperduda o amudida, 3850
 o orgulhosa tant qu'en re
 non tenètz ar autre ni me ?
 Cujatz o far si com fetz Dièus
 quan tramès los apòstols sièus

¹ Ce pronom fait allusion à la chambre, bien propre et située près du clocher, que Dom Justin prépare pour Guillaume.

e dis lor : « Baron, quan venretz 3855
 devant lo reis, ja non pensetz
 que us digatz, que be us avenrà
 aquí eis qu'òps vos serà » ?
 Anc apòstols tant gran paor
 non ac devant emperador 3860
 cum èu ai ancui de falhir
 davant cela cui tant desir...
 e nonperquant tot proarai
 vòstre sen, et assajarai
 si m'aurètz ben aparelhat 3865
 que sapcha dir bon mot cochat,
 car ben a òps que sía lèu
 çò que dirai, e bon e brèu,
 e tal com pòsca lèu entendre
 cela que m fai lo còr encendre ». 3870

Loin de céder à la tentation du bêtisier ou pire encore du commentaire linguistique pour spécialistes, nous avons pensé notre rapport comme une série de conseils pour les nouveaux candidats :

Eviter la réduction de sens et les mots « bons à tout dire »

consir (v. 3842)

C'est un mot très fréquent dans le lexique des troubadours . Malgré le recours au Petit Lévy, ce terme a été souvent mal traduit. Il indique la peine d'amour, le souci amoureux et il ne saurait donc exclure de son sens ni l'amour ni l'inquiétude. Il est toutefois proche du *pessamen* du vers successif, d'où l'importance de la recherche de synonymes français qui rendent compte de cette proximité sémantique voulue par l'auteur et par la langue médiévale.

Bien profiter du Petit Lévy (syntaxe, morphologie)

non tenir en re (v.3852)

La traduction de cette expression était à la portée de tous les candidats qui ont eu la patience de consulter l'entrée *tenir* du Petit Lévy jusqu'au bout : *ne faire aucun cas de*. A ceux qui considèrent cette expression comme obsolète, nous répondrons qu'un journaliste attiré l'utilise sans complexes dans le cadre d'un débat contemporain, même après le Capes 2006

(voir Le Monde du 12 octobre 2006). Quoi qu'il en soit, Il est capital, d'intégrer la notion de registre linguistique lorsqu'on traduit un texte : l'occitan de Flamenca et la *koiné* des troubadours ne sauraient en aucun cas être bien servis par un registre oralisant.

Déjouer l'ambiguïté linguistique :

et a pessamen que dira a sidonz (v.3843-44)

Il est fort improbable que « a » soit une préposition car la phrase principale *et a pessamen* se trouverait dépourvue de verbe principal, *dira* étant le verbe principal de la complétive que *dira a sidonz*. Ce « a » est donc sans possibilité d'équivoque la troisième personne du verbe avoir au présent de l'indicatif : *aver pessamen* = se soucier.

anc apostols tant gran paor non ac (v.3859-60)

Malgré la présence d'un prétérit conjugué à la troisième personne du singulier, une traduction de *apostols* par « apôtres », au pluriel donc, révèle une grave incompréhension du fonctionnement de la langue médiévale. La déclinaison à deux cas, bien que tombée en désuétude après la saison des troubadours, ne doit absolument pas pour autant être ignorée par le candidat, si celui-ci souhaite ne pas s'exposer à tout moment au danger du contresens.

Construire sa phrase avec naturel

L'ordre des mots de la poésie occitane médiévale diffère parfois sensiblement du nôtre (que l'on s'exprime en occitan ou en français). Remettre les « morceaux du puzzle » au bon endroit, c'est-à-dire retrouver l'ordre des mots qui nous est familier dans le texte médiéval est un exercice fort efficace si l'on veut venir à bout d'une syntaxe particulièrement complexe.

Avoir horreur de l'interprétation fantasmagorique

Le texte médiéval peut souvent devenir le support improvisé des fantasmes personnels d'un traducteur égaré, par manque de préparation, dans un véritable labyrinthe morphologique, sémantique et syntaxique. Pour éviter de gros contresens et respecter le texte, il est impératif de concevoir la version ancienne comme une traduction de service, les connaissances linguistiques étant la seule antidote possible aux dérapages fantasmagoriques provoqué par une idée de la *fin'amor* proche du *hard core* !

Christian BONNET et Gilda CAITI-RUSSO

Histoire-géographie

CAPES OCCITAN LANGUE D'OC
Epreuve optionnelle d'histoire et géographie

Le jury tient à rappeler que, bien que l'histoire et la géographie soient des épreuves optionnelles, les lauréats du concours pourront être amenés à enseigner ces disciplines dans le secondaire. Dans l'intérêt des futurs élèves, le niveau exigé se doit donc d'être élevé et nous ne pouvons nous résoudre à admettre que de trop nombreux candidats semblent découvrir ces disciplines au moment des épreuves.

Afin de faciliter la préparation, les questions au programme sont communes avec

celles du CAPES histoire et géographie ce qui permet aux candidats de bénéficier d'une abondante bibliographie réactualisée et de suivre les enseignements préparatoires à ce concours qui sont assurés dans presque toutes les universités et I.U.F.M. De même, nous ne saurions trop recommander aux futurs candidats la lecture attentive des rapports du jury de ce concours, publiés dans la revue *Historiens et géographes*, d'autant plus que le faible nombre de candidats nous interdit de faire un rapport détaillé.

Outre les observations pertinentes que les candidats pourront trouver dans ces rapports, nous insistons particulièrement sur le fait qu'un cours d'histoire ou de géographie présenté, assis, sous forme d'une dictée est voué à l'échec pédagogique. Qu'il s'agisse d'une leçon ou d'une étude de documents, les candidats devront donc veiller à présenter leur travail sous la forme d'une démonstration argumentée, appuyée sur des documents (cartes, tableaux, iconographie...) qui seront présentés, montrés et expliqués. Les candidats disposent pour cela, au moment des épreuves, d'un certain nombre d'outils pédagogiques (transparents, rétroprojecteur, tableau, atlas et de quelques ouvrages pour l'épreuve de la leçon) le jury attend qu'ils soient utilisés.

Pour l'épreuve d'histoire à proprement parler, le faible nombre de candidats composant à l'écrit ou passant le commentaire de document à l'oral ne permet pas de tirer de conclusion générale sur le niveau des candidats ou la mise en œuvre de savoir-faire. Toutefois, le jury attire l'attention des candidats sur l'importance de proposer, tant à l'écrit qu'à l'oral, un plan aussi rigoureux que possible, qui soit adapté au sujet proposé. Une bonne compréhension du sujet est, en cela, nécessaire. D'autre part, trop souvent, copies et exposés dénotent de trop grandes lacunes sur des concepts ou des faits qui sont, souvent, considérés comme appartenant à la formation de base, et qui, par conséquent, ne devraient pas poser trop de problèmes à des candidats qui se destinent à enseigner l'histoire. À ces lacunes s'ajoutent aussi de graves imprécisions de vocabulaire et une mauvaise maîtrise de certaines méthodes. D'une façon générale, les candidats doivent montrer plus de rigueur. Enfin, le jury regrette un peu que, lors de l'oral, le tableau soit systématiquement négligé par les candidats. Pour plus de précisions, voir le rapport établi par le jury du CAPES d'histoire-géographie.

Épreuves d'admission

OCCITAN-LANGUE D'OC

Onze candidats ont été admis à participer aux épreuves orales. Les notes obtenues sont les suivantes :

05 :	1 exposé
07,5 :	1 exposé
08 :	2 exposés
08,5 :	1 exposé
09 : 1	exposé
09,5 :	1 exposé
10 :	1 exposé
14 :	2 exposés
18 :	1 exposé

La moyenne est de 10,13/20.

Ainsi que le montrent les résultats, les travaux ont été très inégaux.

Présentation critique

En ce qui concerne la présentation critique (commentaire composé ou explication de texte) d'un extrait d'une des œuvres littéraires au programme, quelques candidats rencontrent encore certains problèmes de méthode : introduction interminable que le commentaire ne fera que répéter, oubli du mouvement du passage (ce qui est évidemment préjudiciable à la cohérence de son étude et augure mal de sa bonne compréhension), négligence de la forme (en particulier de la versification et des figures de style). Le jury rappelle à ce propos que l'explication de texte n'est pas intégralement « linéaire » et suit logiquement l'ordre suivant : introduction situant le passage dans l'œuvre intégrale – lecture expressive de celui-ci – nature du texte, son idée générale et son mouvement – analyse linéaire proprement dite, considérant simultanément l'intention et les procédés d'expression.

Les principales difficultés sont du domaine de l'approfondissement du sens ou même de la compréhension pure et simple des textes. Ainsi, par exemple, Auger Gaillard a-t-il posé des problèmes à plusieurs candidats, qui ne réalisent pas toujours que généralement cet auteur ambitionne d'amuser le lecteur. Bien des textes dans lesquels une critique traditionnelle a cherché des confidences autobiographiques méritent d'être envisagés comme de vastes plaisanteries ! En outre, l'identification de l'intertexte est indispensable pour apprécier la portée du texte. Peut-on par exemple étudier la *Pastorala dels volurs* sans la rapprocher des authentiques pastorales provençales, *Lou Vin dei padre* en ignorant la Bible et un certain nombre de textes religieux, *Gaston Febus* sans avoir relu *Macbeth* ?

A propos de la forme des exposés, on déplore chez certains candidats un relâchement parallèle à celui constaté à l'écrit, par exemple l'usage de familiarités du genre de « ouais » en français, ou de « tipe » en occitan pour désigner un personnage !

Pour ce qui est de l'étude grammaticale, elle continue de révéler les lacunes de beaucoup de candidats dans l'identification des natures et des fonctions. Des questions simples, comme l'analyse d'un attribut du sujet, continuent de constituer pour certains des pièges redoutables devant lesquels ils perdent tous leurs moyens. Or le jury ne tend aucune chausse-trappe et n'a pour dessein que de s'assurer que de futurs professeurs d'une langue vivante maîtrisent bien le fonctionnement de celle-ci et sont capables de le décrire avec le vocabulaire approprié, tout en possédant les notions fondamentales de son évolution et de sa variation dialectale.

Guy Latry

Rémy Gasiglia

Epreuve sur dossier

RAPPORT 2006

Épreuve sur dossier

Le jury était composé de Mmes Hélène Deltrieu (Aix-Marseille), Claire Torreilles (Montpellier), M. Yves Toti (Nice), Jean-Marie Sarpoulet (Bordeaux).

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 2, elle se décompose en deux parties : une « question administrative », évaluée sur 10, et un commentaire pédagogique, évalué sur 30.

Les notes attribuées, sur 20 :

Elles s'échelonnent de 06 à 15 : 06 (2), 07 (1), 08 (1), 09 (1), 09,5 (1), 10 (2), 13 (1), 14 (1), 15 (1).

Nous devons répéter ce que nous disions dans le rapport de 2005, à propos des attentes du jury de cette épreuve sur dossier :

L'épreuve sur dossier permet 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 ainsi qu'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.

6 candidats sur 11 ont obtenu la moyenne, ce qui montre que l'épreuve ne surprend pas la majorité de candidats qui s'y sont préparés correctement. Nous voudrions attirer l'attention sur un certain nombre de points qui posent encore problème, ou qui ne sont pas bien clarifiés, bien qu'ils aient tous été abordés dans les précédents rapports.

1) La question administrative n'est pas une question de cours. Elle a certes pour premier objectif d'amener le futur professeur à prendre connaissance, dès sa préparation au concours et sans attendre l'année de formation proprement dite, des textes législatifs et réglementaires qui s'appliquent à l'enseignement des langues en général, des langues régionales en particulier. L'interrogation n'est pas menée dans un esprit dogmatique, mais dans un esprit pragmatique. Il faut que le candidat connaisse les modalités essentielles de l'enseignement *de*

et *en* langue régionale à l'école, au collège, au lycée, qu'il sache que son enseignement s'inscrit dans la vie d'un établissement dont il doit connaître les principaux rouages. Les questions posées correspondent toujours de situations authentiques : elles font aussi appel aux connaissances et au bon sens. Il convient donc d'éviter l'improvisation fantaisiste autant que la récitation du BOEN.

Voici quelques unes des « questions administratives » posées lors de la session 2006 :

- 1 - Comment et sur quel thème élaborer un projet pédagogique avec le professeur d'une autre discipline en collège ?
- 2 - Quels sont les arguments que les circulaires de l'Education nationale vous donnent pour présenter, dans le cadre de votre fonction d'enseignant, la langue et la culture occitanes ?
- 3 - Quels arguments utiliserez-vous pour inciter des élèves de CM2 à choisir l'option d'occitan en 6^e .
- 4 - Dans quelles conditions met-on en place un cursus bilingue en collège ? Quels arguments institutionnels et pédagogiques le justifient ? Quels appuis faut-il rechercher, quels obstacles prévoir ?
- 5 - Comment, de façon vraisemblable et réfléchi, lier l'enseignement de la langue et de la culture d'oc à un contexte social, un patrimoine, une création vivante ?
- 6 - Le lycée où vous enseignez a un site internet. L'occitan n'y est pas présenté. Que faites-vous ? A qui vous adressez-vous ? Quelles propositions faites-vous et comment légitimez-vous votre démarche ?

2) Pour les sujets proprement pédagogiques qui posent des questions à partir d'un dossier, la première de toutes les recommandations aux futurs candidats est la prudence et l'examen préalable sérieux et méthodique des éléments du dossier fourni et des questions posées. Il faut se demander dans quel esprit le sujet a pu être posé, quels types de documents ont été rassemblés, pour quel niveau d'enseignement, dans quel cadre, avec quelles sollicitations particulières... Les sujets se ressemblent à première vue, mais sont tous différents. Le jury ne demande pas systématiquement de bâtir une séance ni un ensemble de séances. Il peut se contenter de demander au candidat d'analyser un document ou un ensemble de documents et de donner des pistes d'utilisation pédagogiques. Il n'est pas demandé nécessairement d'utiliser tous les documents. Dans tous les cas, on attend un approfondissement de la réflexion sur la méthode et les pratiques plutôt qu'un balayage superficiel ou une quelconque improvisation. Un professeur prudent anticipe, prépare plusieurs chemins pour atteindre ses objectifs, doute, vérifie, contrôle.

Voici quelques exemples de sujets posés :

1) Commenter un sujet de baccalauréat.

« En vous fondant sur ce sujet de baccalauréat que vous analyserez en le critiquant au besoin, vous élaborerez une séquence pédagogique de préparation à l'épreuve écrite du baccalauréat pour des élèves de terminale, à la fin du premier trimestre.

En prenant en compte l'hétérogénéité du groupe classe, vous évoquerez les pré-requis, définirez les objectifs, décrirez un déroulement et élaborerez une évaluation. Vous préciserez l'usage d'une éventuelle remédiation. »

2) Utiliser un manuel (Une unité de *Oc-Ben !* avec les exercices)

« Dans la perspective de construire une séquence d'enseignement pour une classe de collège, vous analyserez le dossier ci-joint.

Vous vous demanderez quels objectifs linguistiques et culturels ils peuvent vous permettre de mettre en oeuvre dans une séquence. Vous en donnerez les grandes lignes sans la décrire dans le détail.

Vous vous attacherez plus particulièrement à analyser les exercices proposés dans le manuel pour cette leçon. Quelles compétences visent-ils à développer ? Quelle approche des supports induisent-ils ? Comment les utiliseriez-vous dans votre séquence ? »

3) Dossier sur le thème de l'argent avec des extraits de *Nouvè Grané* de Gelu, de *Li rouge dóu Miejour* de Félix Gras, de *Lei passa-temps* de Michel Miniussi, et un document iconographique.

« Dans la perspective de construire une séquence d'enseignement en lycée, vous présenterez le dossier ci-joint. Vous choisirez de mettre en relation un texte et le document iconographique et vous bâtirez une séance d'enseignement dont vous exposerez les objectifs, le déroulement, en vous demandant quelles compétences vous choisissez de développer chez vos élèves et comment vous le faites. »

4) Dossier : la double page d'une BD (*Astérix, Lo printemps gallés*)

« En vous fondant sur l'analyse de cet extrait d'album de BD, vous élaborerez une séquence pour des élèves de 6^{ème} option facultative au cours du premier trimestre. Vous décrirez notamment des mises en situation de prise de parole. »

5) Dossier sur « lo mèrle », comprenant une page extraite de *Plumalhon*, une chanson et un poème.

« En collège, vous préparez une séquence d'enseignement à partir des documents fournis. Précisez le niveau, et décrivez le dispositif mis en oeuvre (le thème, son intérêt, les contenus culturels, les activités annexes...). Vous insisterez sur la progression linguistique, en précisant les types de compétences que vous souhaitez développer chez vos élèves. »

Quelques remarques de méthode à l'intention des candidats :

Faire preuve d'un esprit critique et constructif

Les sujets servant de base à la réflexion pédagogique sont des plus variés : bande dessinée, article de journal, extrait de littérature de jeunesse, texte littéraire, chanson, épreuve écrite du baccalauréat, extrait de manuel scolaire... La présence de ces documents authentiques dans le dossier est le signe de l'ouverture à toutes sortes de supports pédagogiques publiés ou inédits. Les documents doivent être analysés avec précaution, bon sens et sans a priori. Ne pas voir qu'une BD est d'abord une histoire que l'on raconte, avec des personnages, une situation, un espace, des épisodes, et que l'on doit installer une situation de communication à partir de ces données grève toute la construction de l'exposé. Les candidats peuvent trouver rebutants tels ou tels éléments du dossier : il ne leur est pas interdit de le dire, d'expliquer pourquoi ils n'auraient pas choisi ce support, mais ils doivent en tenir compte. Un professeur doit savoir conjuguer esprit critique et esprit constructif. Une attitude trop révérencieuse envers les documents peut conduire sur une fausse piste, une attitude trop dédaigneuse aussi. L'objectivité de l'analyse initiale permettra surtout d'éviter de plaquer une grille aux prétentions universelles sur un sujet nécessairement particulier dont on aurait mal repéré l'intérêt, mais aussi bien les scories et éventuelles chausse-trapes.

Utiliser des concepts bien maîtrisés

Nul besoin de jargonner, ni de faire étalage d'une kyrielle de concepts. Les quelques concepts retenus doivent seulement être parfaitement maîtrisés et efficacement mis au service d'une pratique. L'intérêt de mentionner une « perspective actionnelle » c'est surtout de la donner à voir concrètement. Les concepts, même les plus évidents, doivent passer au crible de la réflexion personnelle durant l'année de préparation. Quelle différence le candidat établit-il entre un « exercice » et une « activité » ? A quoi sert la traduction ? D'aucuns semblent la considérer comme un instrument majeur du « transfert »... Qu'est-ce que le « transfert » ? D'une manière générale, posons qu'il est inutile de manipuler certaines notions sans avoir rassemblé un minimum d'informations qui font sens pour le candidat. Cette recommandation concerne notamment le « Cadre Européen Commun de Référence pour les langues » qui doit être étudié dans ses principes tout au moins et non utilisé comme un « ornement » du discours pédagogique.

Se montrer concret, décrire des pratiques de classe

Prenons un exemple : l'analyse d'exercices. On demande au candidat de se placer dans la perspective d'un professeur utilisateur de manuel. Il doit d'abord prendre connaissance, intimement, de la logique de l'ouvrage : les « livres du maître » qui accompagnent les manuels ne donnent pas des « solutions aux exercices » mais des éclairages fournis aux utilisateurs par les concepteurs de manuels. Une certaine cohérence pédagogique les guide, il faut essayer de la comprendre. Des exercices sont en rapport avec une leçon laquelle vise à développer certain nombre de capacités linguistiques dans une certaine progression. Il faut analyser la forme des exercices, oraux, écrits, structurels, conversationnels... et se demander quelle capacité tel exercice veut faire acquérir, par quel moyen. Il faut avoir fait l'exercice, pour mesurer la clarté des consignes, la difficulté qu'il présente, son intérêt. Il faut étudier la mise en relation entre les différents exercices. Bref, l'analyse d'exercices demande du savoir, de la réflexion, de la méthode. Un simple survol ne permet pas de traiter correctement le sujet. Autre exemple, le lexique. Un candidat déclare « Nous étudierons, à propos de ce texte, le vocabulaire de la chasse ». Mais est-ce suffisant ? On demandera au candidat, s'il ne le fait pas spontanément, de fournir la démonstration que son intention n'est pas d'asséner à la classe un nombre déraisonnable d'unités lexicales hyperspécialisées. La construction du lexique est une question fondamentale en langue vivante. Nous demandons aux candidats d'y réfléchir et de lire des ouvrages ou des articles publiés sur le sujet. Le jour du concours, ils pourront ainsi donner un aperçu clair de leurs conceptions en matière d'apprentissage du lexique et des guidages que l'on peut offrir aux élèves en ce domaine.

Gageons que cette démarche concrète lui permettra aussi d'éliminer de son discours certains « pourquoi pas » dont les rapports précédents ont déjà signalé l'incongruité. Les signes de l'indétermination n'ont pas leur place dans un scénario pédagogique destiné à acheminer la classe vers un but précis. Certes, le professeur peut envisager des alternatives anticipant plusieurs réactions possibles de la classe, mais dans tous les cas, il s'agit de montrer pratiquement les compétences que l'on entend développer, l'intérêt que l'on veut susciter, les obstacles que l'on envisage de lever.

Ne pas négliger les avantages d'une préparation collective et régulière

Des propositions pour le moins curieuses viennent parfois émailler la prestation des candidats. On envisage de jouer la saynète de présentation sans avoir résolu le problème de la mémorisation. Une saynète de présentation est-elle d'ailleurs destinée à être systématiquement jouée ? On exige *ex abrupto* des élèves la lecture silencieuse d'un texte difficile sans aucune présentation, ni l'aide d'une grille de lecture ou de quelques consignes de repérage. Et si cette activité périlleuse débouche sur la question fourre-tout : « De qu'avètz compris ? », nul doute que la confusion sera alors à son comble dans la classe. Le candidat se tend ici des pièges pourtant évitables s'il avait travaillé régulièrement dans un groupe, sous la conduite d'un professeur. En effet, si la réflexion personnelle demeure un facteur essentiel de réussite, on ne saurait trop insister sur les avantages d'une préparation collective dans un cadre universitaire.

De même, l'expérience personnelle de certains candidats est incontestablement un atout, mais cela ne donne pas forcément tous les outils pour présenter une analyse de pratiques et de méthodes pédagogiques. Il est recommandé de travailler, dans ce cas aussi, de longue date cette épreuve d'admission, au moyen des lectures guidées et de séances de préparation.

Préparer, réfléchir, réagir sont les mots clefs de la réussite à l'épreuve sur dossier.