

CAPES d'occitan-langue d'oc, concours 2007

Rapport du jury

Epreuves d'occitan :

Dissertation

La session 2007 du CAPES d'Occitan-Langue d'oc a été marquée par une innovation : pour la première fois c'est un sujet de civilisation qui a été proposé aux candidats dès les épreuves écrites. Il fallait bien que cela arrivât un jour, mais cela ne constitue certes pas une consolation pour des étudiants formés en lettres modernes ou en langues, et parmi lesquels les historiens sont minoritaires. Beaucoup de candidats ont donc vécu comme une catastrophe cette rupture avec l'usage ancien qui voulait que le sujet d'écrit porte sur un des auteurs au programme. Ils ont eu tort. En dehors du fait que dans leur enseignement les professeurs d'occitan ont à tenir compte de la civilisation, et qu'il est donc normal qu'elle figure au rang des épreuves qui permettent de les évaluer, la civilisation n'a rien d'un épouvantail. Les membres du jury chargés de la correction des copies savent bien qu'ils ne peuvent demander à tous les candidats d'être des pratiquants avertis des règles de la dissertation d'histoire (ce qui ne veut pas dire que leur indulgence relative s'étend aussi aux candidats qui, eux, ont suivi un cursus d'histoire !). Il faut donc admettre que l'histoire de l'espace occitan fait partie des programmes d'enseignement de la matière au même titre que la grammaire et la littérature, et qu'il n'y a là rien de particulièrement effrayant, ni anormal. On ne peut donc que recommander aux futurs candidats de ne pas négliger la question de civilisation au programme (donc de la préparer), et de ne pas en avoir peur.

Le sujet proposé cette année n'avait au demeurant rien de particulièrement ardu. On pourrait même dire que c'était le type parfait de la question de cours ordinaire -on n'ose écrire "bateau". Parmi les divers sujets envisageables dans le cadre de la question au programme, le problème du catharisme était sans nul doute celui auquel un candidat même peu averti pouvait penser le plus spontanément -face à des sujets en soi tout aussi intéressants mais moins classiques -les béguins, les Juifs, la sorcellerie, la réforme grégorienne, le grand schisme, etc. Compte tenu de la masse de littérature de plus ou moins bon aloi qui concerne le catharisme, compte tenu aussi de la place qu'il occupe dans ce qu'on pourrait appeler l'imaginaire occitaniste, on pouvait attendre des candidats qu'ils aient sur la question des connaissances et des idées. A eux ensuite de les organiser en fonction de la question posée, en évitant d'entrée de jeu un certain nombre d'écueils :

-Le hors-sujet : on n'attendait pas des candidats qu'ils racontent la croisade des Albigeois et son cortège d'horreurs; de Béziers à Montségur. On pouvait se passer de voir les cathares mélangés fraternellement aux Vaudois, aux Juifs, aux Musulmans et à Dieu sait qui encore dans une sorte de grand magma hétérodoxe, avec quelques menus anachronismes en prime. Le sujet portait sur la doctrine cathare, et sur elle seule.

-Le contre-sens. Il convenait d'être au clair avec quelques notions simples, sur ce qu'est le christianisme en général, et le catholicisme en particulier, puisque c'est par rapport à lui qu'il fallait évaluer le contenu de la doctrine cathare. Le mot secte ne devait pas (mais il l'a quand même fait) amener à des confusions avec ce que l'on désigne sous ce nom aujourd'hui : les cathares ne sont pas la préfiguration des Raelliens ou du Temple Solaire !

-La question posée était accompagnée, comme il est de règle pour la dissertation d'histoire au CAPES du même nom, d'un faisceau de documents. Il n'était pas question de les

examiner dans le détail, puisque l'épreuve n'était pas un commentaire de document, comme c'est le cas à l'oral. Mais ce n'est pas pour autant qu'il fallait les laisser totalement de côté. Ils étaient là pour aider le candidat dans sa réflexion, et pour lui fournir les exemples ou les formulations qui lui permettraient de justifier ses propres analyses.

-La question posée, toute classique qu'elle soit, a fait l'objet depuis des décennies de débats au sein de la communauté des spécialistes. On n'attendait pas des candidats qu'ils donnent une réponse définitive. Et les correcteurs, n'étant liés ni au Saint-Office, ni à un quelconque revival cathare, ni à un lobby anticlérical, n'avaient sur la question nulle orthodoxie à défendre. Ce qu'ils attendaient des candidats, c'était d'abord une somme de connaissances sur la question, la capacité à les organiser de façon cohérente en fonction de la question posée, avec l'indispensable bon sens qui constitue l'arme méthodologique principale de l'historien.

-Et il va sans dire que les exigences valables pour une dissertation littéraire restent valables même pour la civilisation : on attendait donc du candidat qu'il sache construire sa dissertation, et qu'il utilise un occitan correct, quelle que soit la variété utilisée, et le système graphique choisi, sans adjonction d'emprunts au français, au castillan, ou à Dieu sait quelle autre langue encore..

Ceci ayant été dit, on peut entrer dans le vif du sujet.

Chrétiens ou pas chrétiens, les cathares ? Eux-mêmes se définissaient comme *Crestians*, et considéraient qu'ils étaient les seuls à avoir le droit de se dire tels. Leur Eglise était la vraie Eglise, celle de Dieu. Les polémistes catholiques en revanche les qualifient volontiers de Manichéens, ce qui renvoie à une autre tradition, même s'il y a eu des contacts aux débuts de l'ère chrétienne entre manichéisme et christianisme. Il faut donc analyser ce que sont les articles principaux de la foi cathare, afin de voir si ils sont conformes à ce que sont les dogmes fondamentaux du christianisme, ceux qui sont partagés y compris par ceux qui ne se reconnaissent pas dans le catholicisme.

Ce qui pose un certain nombre de problèmes. D'abord l'identification de ces dogmes fondamentaux, distingués des points qui depuis les origines font l'objet de débat dans la communauté chrétienne (sur la présence réelle -la transsubstantiation, ou la succession apostolique, etc.)

Plus grave : comment appréhender ce que croyaient réellement les cathares ? On est ici tributaire de la documentation conservée, qui pour l'essentiel provient de sources catholiques : chroniques comme celle du moine Erbert, qui parle des hérétiques en passant, dans le cadre d'un récit plus général ; procès-verbaux de ces "débats" qui avant la croisade voient se confronter, dans un climat dépourvu d'aménité, représentants de l'appareil catholique et dissidents. Pire encore, interrogatoires inquisitoriaux, menés par des professionnels de l'interrogatoire spécialistes des questions fermées qui induisent un certain type de réponses. Ce qui nous provient directement des cathares, sans médiation, ce sont des bribes de rituel, quelques prières comme celle qui figure dans le document -il y en a d'autres, y compris la version du Pater, des fragments de traduction des Ecritures, le tout mêlé parfois à des textes de provenance vaudoise.... C'est la nature de cette documentation qui a pu amener certains chercheurs, récemment, à se poser des questions sur la réalité même du catharisme : dans quelle mesure ce que nous désignons sous ce nom n'est pas en fait le produit d'une élaboration de la part des agents de la répression catholique, montant à leur façon leurs dossiers d'accusation en extrapolant à partir de ce qu'ils pouvaient connaître des convictions des hérétiques auxquels ils étaient confrontés, interprétées à la lumière de toute une tradition hérésiologique attestée depuis les premiers siècles du christianisme. Il y a peut-être du vrai dans ce positionnement hypercritique. Ceci dit, on est bien obligé de tenir compte de ce que nous dit la documentation disponible, et, sans prétendre pouvoir tout savoir de ce que

pensaient réellement les cathares, c'est bien à travers ce qui est dit d'eux que l'on peut travailler.

Ce qui pose d'ailleurs d'autres questions. La première est celle de la nature même de l'enseignement cathare, qui comporte une dimension à la fois initiatique et secrète. N'entre pas qui veut dans le cercle fermé des détenteurs de la totalité de la doctrine, ceux qu'on a coutume d'appeler les parfaits (en langage inquisitorial) ou les Bons omes. Ce que révèlent les confrontations avec les catholiques, à Lombers comme à Toulouse, c'est la réticence profonde des hérétiques à dévoiler leur pensée, et à accepter de discuter sur le fond avec les "loups" qu'ils ont en face d'eux -lesquels se montrent d'ailleurs tout aussi peu désireux de dialoguer avec des interlocuteurs qu'ils ne reconnaissent pas comme légitimes, puisque n'appartenant pas à la catégorie des *littérati*, ceux qui savent le latin -ce que montre fort bien le débat de Toulouse. Certes, les discours prêtés aux spectateurs du débat semblent indiquer que certaines idées avaient circulé largement ; mais, en dehors du fait que le compte-rendu de la séance leur prête peut-être davantage de connaissances qu'ils n'en avaient, la rétention d'information de la part des cathares n'en subsiste pas moins. Ajoutons qu'il y a de toute évidence non point un seul, mais plusieurs catharismes : on attendait des candidats qu'ils mentionnent au moins la divergence entre dualisme absolu et mitigé, sans oublier qu'entre pays d'oc, Italie du Nord, et autres foyers "cathares", les divergences devaient être nombreuses : pas de "pape" pour définir la Doctrine, nonobstant le fameux Nicetas présent au concile de Caraman s'il ne s'agit pas d'une invention postérieure.

-Autre question, liée d'ailleurs à la précédente : la documentation disponible couvre plus de deux siècles, entre les premières attestations de la présence d'hérétiques cathares ou assimilables en pays d'oc -milieu XIIème- et les dernières enquêtes de Jacques Fournier en Ariège actuelle aux débuts du XIVème. Entre ces deux moments, on peut imaginer sans peine que le catharisme a évolué. Ne serait-ce d'ailleurs que du fait de sa nature initiatique, et de la répression dont il est l'objet : on peut supposer qu'à partir d'un certain moment, la précarité du statut des dirigeants de l'Eglise cathare a amené à une déperdition dans ce qui était transmis du message initial. : de ce point de vue, il est permis de se demander dans quelle mesure les braves paysans du comté de Foix dont les témoignages cloturent nos documents avaient eu accès à une initiation en bonne et due forme, et, en tout état de cause, ce qu'ils avaient pu comprendre de ce que leur expliquaient les derniers Bons omes, surtout quand il s'agissait du très contestable Bélibaste. Il fallait donc tenir compte dans la discussion de cette évolution, autant que du caractère somme toute fragmentaire de notre information.

Ceci posé, l'examen de ce que nous savons des croyances cathares permet de dire qu'en tout état de cause, la distance existait avec le catholicisme. Premier point, le plus évident du point de vue de Rome : la négation de sa légitimité, et le refus de lui obéir. Cette négation est le point de départ de toute hérésie, à toutes les époques depuis du moins que l'Eglise est définitivement constituée en institution reconnue (fin de l'Antiquité). Elle est évidemment inacceptable du point de vue de la Papauté : le Pape en effet possède une légitimité absolue fondée sur les paroles mêmes du Christ, quand ce dernier institue Pierre en fondateur de son Eglise : les papes ultérieurs, de génération en génération, bénéficient de cette onction initiale, comme les évêques et les prêtres consacrés sous leur autorité : c'est la succession apostolique. La refuser ou la contester, c'est contester la volonté même du Christ et se placer donc en dehors de la communion des fidèles. Les cathares règlent le problème en s'affirmant comme les seuls vrais successeurs de Jesus et de ses apôtres, et continuation d'une Eglise cachée qui aurait maintenu le message originel malgré l'usurpation de l'Eglise des Loups, celle que les hérétiques de Lombers attaquent avec tant de virulence pour sa richesse.

-La méfiance face à l'enseignement de l'Eglise des Loups amène à un certain nombre de remises en cause. D'abord en ce qui concerne les formes extérieures du culte : d'où le refus

de la croix et des images, associées à l'idolâtrie (ce que souligne dès le départ le moine Erbert. Même scepticisme quant à la valeur de l'aumône, manifeste aussi bien dans le témoignage d'Erbert que dans les réponses ou refus de réponses des hérétiques de Lombers. Puis vient le tour des sacrements : la pénitence, abordée dans les débats de Lombers -on note avec quelle virtuosité d'ailleurs les hérétiques louvoient sur ce point. Le baptême, dont les bons chrétiens indignés de la controverse toulousaine de 1178 signalent l'absence dans les prescriptions cathares.

Plus graves : le refus de l'Eucharistie, -on note toutefois que les documents du XIIème mettent l'accent moins sur la question de la transsubstantiation et de la présence réelle que sur la dignité de l'officiant : un prêtre indigne peut-il assurer la consécration de l'hostie ? Ce qui implique qu'un prêtre digne, lui, le peut... En réalité, au coeur de la doctrine cathare, il y a le refus de l'Incarnation -Jesus a existé, mais il n'est pas né d'une femme, il n'a "ni mangé ni dormi". Etant immatériel, l'idée qu'il puisse se matérialiser dans un morceau de pain est du coup parfaitement absurde. Or, le mystère de l'Incarnation -Jesus s'est fait homme et est mort sous sa forme humaine pour racheter l'humanité- est au fondement du christianisme, et celui de la Transsubstantiation -la célébration de la Cène n'est pas commémoration mais reproduction de la parole christique -ceci est mon sang, ceci est mon corps, à prendre au premier degré, fait partie des dogmes fondamentaux du catholicisme, même si d'autres obédiences le nuancent ou le refusent. Le double refus cathare met clairement la doctrine à part des autres.

-Autre refus, le mariage : la question est évoquée -et évacuée- à Lombers. On la retrouve évoquée plus nettement à Toulouse, mais pas par les cathares eux-mêmes. Au delà de l'accent mis sur la chasteté -et que l'on trouve effectivement chez Saint Paul comme dans les principes du monachisme catholique et du célibat du prêtre tel que le confirme la réforme grégorienne, ce refus renvoie chez les cathares à un article de foi fondamental : la chair est le domaine du Mal, et la procréation de même coup renvoie elle même au royaume du Mal. Ce qui bien entendu constitue une rupture avec toute la tradition judéo-chrétienne pour qui la procréation -"croyez et multipliez" est un élément central du plan divin pour l'humanité.

On comprend dès lors pourquoi les évêques présents à Lombers posent la question de la loi de Moïse et de l'Ancien Testament : pour un cathare, ces textes, loin d'être sacrés, constituent en fait ce qu'on pourrait appeler la geste du principe du Mal : dire que Dieu a créé l'univers, et qu'il a vu que cela était bon, c'est pur blasphème. Seul le Nouveau Testament a une quelconque valeur, à condition, donc de le lire sans prendre en compte tout ce qui souligne la nature humaine du Christ.

A travers cette question, on entrevoit toute la cosmogonie des cathares, et leurs articles de foi fondamentaux : le monde du Dieu bon est celui de l'Esprit, le monde de la Matière est le domaine du Mal. Les âmes sont prisonnières des tuniques de chair dans lesquelles le mal les a enfermées au commencement des temps - ce sont ces "cars que vestem" dont parle la prière cathare, ces chairs vulnérables aux incitations des "malignes esperitz". Seule une vie dégagée de la soumission à la matière, confirmée par le sacrement du consolament, peut permettre à une âme de se libérer et de rejoindre le monde des Bons Esprits. En cas d'échec, l'âme retombe dans la matière, pour une nouvelle vie.

Comme on voit, cette problématique de la réincarnation n'apparaît en fait que dans les témoignages finaux, notamment dans le discours assez pittoresque de Bélibaste. Il est permis de se demander si ce dernier, et ses naïfs et rustiques auditeurs ne déforment pas quelque peu l'enseignement initial : la tunique de chair dans laquelle l'âme se retrouve enfermée peut-elle être celle de n'importe quel être vivant, ou seul un corps humain peut-il l'héberger ? Si l'on considère la façon dont Grazide comprend à sa façon la condamnation de la matière (ce qui est utile à l'homme, c'est bon, seul ce qui est nuisible vient du diable), on mesure le désarroi dogmatique des derniers croyants....

Si l'on se fonde sur ces articles de foi ultimes- refus du monde matériel, renvoyé à une création diabolique, refus de l'Enfer et du Jugement dernier - à la fin toutes les âmes finiront par être libérées de leur prison de chair, et monde de l'Esprit comme monde de la matière retrouveront leur hétérogénéité initiale -tout ceci sonne effectivement comme fort peu chrétien. Alors, le catharisme serait-il donc véritablement une autre religion, à rattacher au vieux manichéisme oriental, au terme d'une migration doctrinale qui d'étape en étape, des Pauliciens d'Asie Mineure aux Bogomiles des Balkans-aurait fini par atteindre l'Occident ? sans nier que des contacts aient pu se nouer-mais à quel moment et où ? avec les bogomiles, on peut cependant noter que ce n'est pas si simple.

Car il reste qu'au départ les cathares se définissent bel et bien comme chrétiens, on l'a dit. Et c'est à des écritures reconnues comme fondatrices par les chrétiens, en l'occurrence le Nouveau Testament qu'ils font référence : ils n'ont pas d'autres livres sacrés, ni Coran, ni Talmud, ni révélations de l'Ange Mormon, ni même de Mani lui-même : rien de tout cela. Leur prière la plus sacrée, au point que seuls les Bons Omes consolés peuvent la dire, c'est le Pater, la seule prière canonique qui figure expressément dans les Evangiles, comme ayant été donnée aux hommes par le Christ lui-même. Le fait que les cathares l'aient un peu modifiée en transformant le pain de chaque jour en "pan que es sobre causa" a son importance -les vaudois au contraire restent fidèles à la formulation initiale sur le "pain quotidien"- mais ne change pas le fait que c'est bel et bien dans l'Evangile que la prière figure.

Si on va plus loin, on doit aborder la position du catharisme non plus seulement en référence aux positions de l'Eglise catholique, mais en le situant aussi dans l'ensemble - assez touffu- des christianismes hétérodoxes. Et vu sous cet angle, un certain nombre de ses aspects principaux perdent pas mal de leur caractère exotique.

Le refus des images, assimilées à des idoles, est présent dans bien des tendances chrétiennes : le christianisme oriental, avant même le Schisme du XI^{ème} siècle, a été secoué par des crises d'iconoclasme. Et en Occident, on sait que les cisterciens -ces ennemis si farouches des cathares- ne prisait guère non plus une trop grande abondance de représentations. Les cathares vont plus loin que d'autres en refusant toute importance à la croix -car lui reconnaître une importance serait admettre que Jésus est vraiment mort sur la croix. Mais leur refus des idoles qui va de pair avec une austérité proclamée, n'a rien de vraiment exceptionnel.

-La contestation des sacrements n'a rien d'exceptionnel non plus. Les Vaudois en refusent un certain nombre, et par la suite les diverses branches du protestantisme feront leur propre tri, y compris aux dépens de l'Eucharistie ou de la pénitence, voire du baptême des enfants, sans pour autant que leur caractère chrétien soit mis en doute. L'idée qu'un prêtre indigne ne peut conférer de sacrements valides fait partie aussi d'un fonds commun à plusieurs hérésies depuis le premier millénaire.

Le dualisme lui-même, au fond ne fait que porter à son paroxysme une tendance profonde du christianisme au rejet de la matière, et à l'idée que le salut se gagne par la rupture avec elle. On a entrevu la question de la chasteté, magnifiée par Saint Paul, et la condamnation de la luxure, à peine contrée par la nécessité de la procréation, le sacrement du mariage servant à la justifier en sacralisant la relation homme/femme. Le chrétien médiéval sait que Satan existe -la décoration de ses églises est là pour lui rappeler cette existence. Les cathares se bornent donc, sur ce point, à pousser jusqu'à son terme logique ce dualisme latent.

Au fond, la plupart des idées cathares se retrouvent déjà chez les hétérodoxes des premiers siècles, depuis au moins Marcion, au II^{ème} ap. JC. Du coup, il n'est pas besoin de faire intervenir une influence venue d'Orient pour expliquer la naissance du catharisme, ni

d'imaginer une migration manichéenne à travers toute l'Europe pour ressurgir en pays d'oc (et en Italie, et un peu partout en fait). Quiconque lisait les oeuvres complètes de Saint Augustin ne pouvait manquer de rencontrer celles dans lesquelles il polémique avec les manichéens de son temps (dont il a d'ailleurs lui-même fait partie). Et une bonne partie de la littérature des Pères de l'Eglise est faite de polémiques avec divers hérésiarques : pour dire les choses crûment, il suffisait à un clerc du XIIème insatisfait de l'Eglise, fût-elle réformée, de se plonger dans ce qui figurait dans la bibliothèque de son monastère pour pouvoir nourrir ses interrogations, et glisser doucement vers la remise en cause de l'orthodoxie tout en ayant la certitude qu'il ne faisait que retrouver un message originel occulté depuis par les "Loups".

Au total, donc, et sans vouloir trancher dans un débat dont on a signalé à quel point il était complexe, on peut souligner que le catharisme, partant d'une contestation des dogmes catholiques menée de l'intérieur, va plus loin que la plupart des hérésies attestées jusque là (qu'il s'agisse de ce qu'on sait des idées de Pierre de Bruis, ou de ce qui va devenir le valdéisme. Le dualisme radical des cathares -en tout cas dans sa version absolue- comme l'idée de la réincarnation constituent autant de thèmes quelque peu exotiques dans la longue tradition des dissidences chrétiennes. Dans le même ordre d'idée, on peut considérer comme peu "chrétien" le refus de la double nature du Christ et de son incarnation, le renoncement à l'idée de sa mort sur la croix comme sacrifice rachetant les péchés de l'humanité, dans la mesure où il s'agit là d'un des fondements même du christianisme, qui le distingue radicalement des autres monothéismes. Ce même si la prière cathare citée dans la documentation montre bien que le caractère de Fils de Dieu du Christ était admis par eux. De là à en conclure que le catharisme est véritablement une autre religion, il y a un pas. Un pas que les cathares eux-mêmes se gardaient bien de franchir : il faut leur donner acte du fait qu'ils s'autodéfinissaient comme chrétiens, et que leur sincérité n'a pas à être mise en doute, sauf à admettre qu'ils pouvaient mentir, ce que leur morale leur interdisait absolument. Le fait que l'on puisse au XXIème siècle se poser des questions (qu'on ne se posait peut-être pas de la même manière au XIIème- ne change rien au fait que somme toute, c'étaient bel et bien eux les mieux placés pour savoir ce qu'ils étaient au juste...

Traduction

VERSION

L'épreuve de version proposait cette année aux candidats un texte d'ancien occitan tiré de *Jaufré* (vers 3048 à 3075). On pourra se reporter à la traduction de René Lavaud et René Nelli (*Les Troubadours. Jaufre, Flamenca, Barlaam et Josaphat*, Desclée De Brouwer, p. 99).

Comme deux très bonnes copies (notées 17,5 et 19) en témoignent, le passage à traduire, assez long, ne présentait aucune difficulté insurmontable. Les candidats pouvaient s'aider en outre, comme il est de règle, de l'excellent dictionnaire de poche qu'est le *Petit Levy*. Encore fallait-il consulter cet ouvrage pour éviter certaines aberrations (traduire *seignoria* par «Dame souveraine», par exemple), et savoir en faire un usage rationnel : l'adjectif féminin *serena* (v. 3048) a été rendu par "fraîche" par des candidats qui se sont sans doute reportés étourdiment à l'article *serena* (substantif féminin).

Deux passages ont montré que beaucoup de candidats éprouvaient de grandes difficultés à analyser les constructions syntaxiques et à construire le sens par leurs propres moyens, et ont servi de révélateurs d'une préparation insuffisante et d'un manque de

familiarité avec la langue et les textes médiévaux. Il est significatif, à cet égard, que le nom de personne *Brunissenz* (v. 3070) ait donné lieu à un grand nombre de solutions parfois fantaisistes («Brunissenz» majoritaire, «Brunissens», «Brunissan», «Brunissende», «Brunissande», «Brunie») contre un seul «Brunissen».

Les vers 3052-3056 ont généralement suscité un profond désarroi. La plupart des candidats n'ont pas pris le temps de débrouiller méthodiquement la structure syntaxique et le mouvement logique de ce passage un peu délicat, en s'aidant du contexte... et du dictionnaire (le sens de “pourvu que” pour *per so que* se trouvait sous *so*). Même des copies correctes par ailleurs ont livré ici de redoutables non-sens («afin que le monde ne croie pas qu'il y ait des arbres, afin qu'il soit beau et bon qu'il y en ait un ou deux, ni bonne herbe ni belle fleur, qui là-dedans ne s'y trouve en abondance») qu'il n'était pas difficile d'éviter en faisant appel, à défaut d'une analyse rigoureuse, à un peu de bon sens et d'intuition.

De manière plus surprenante, les vers 3061-3063 n'ont pas été compris de manière exacte. Il semble que la source des erreurs soit ici lexicale : les candidats n'ont pas su sélectionner, en croisant l'analyse morphosémantique du mot lui-même et les contraintes du contexte, la valeur convenable de *jornada* (“espace parcouru dans un jour”, cf. le glossaire de l'édition Brunel). Le mot a été traduit par “journée” ou — solution désespérée — par “assemblée”, ce qui a brouillé la compréhension d'ensemble des deux vers. Il est vrai que Levy ne donnait que le sens de “journal, mesure agraire” (solution retenue par une copie, et qui a été admise).

Il est à relever qu'en dépit d'un barème généreux, près du tiers des traductions ont valu à leurs auteurs des notes très basses (de 0 à 5) du fait d'une incompétence criante en matière de langue du Moyen Âge : formes courantes non identifiées (*fon* traduit par “fort”), contresens, passages non traduits. Cela démontre une nouvelle fois qu'une version d'ancien occitan exige un entraînement spécifique et méthodique, l'état de langue médiéval n'étant plus accessible à partir des états contemporains. On ne peut que conseiller aux candidats de fréquenter les textes et les bonnes sources du savoir, en particulier les manuels faisant autorité (ceux de Jensen, Mok, Paden ou Skårup, par exemple).

Répetons enfin, sans originalité, que l'épreuve de version est aussi un exercice de français. Les erreurs de français de toute nature (y compris les erreurs de ponctuation et d'accents) ont donc été sanctionnées avec une grande vigilance. Autant les correcteurs peuvent comprendre que l'ancienne langue d'oc ne soit pas nécessairement le point fort de certains candidats, ou même faire preuve d'indulgence envers certaines lacunes dans les connaissances, autant il leur a semblé absolument inadmissible qu'un futur professeur écrive «la nuit fût belle et claire», «dès que le jour apparût», «entierrement» ou «aucunnement».

Les notes des 15 copies du CAPES externe s'échelonnent de 0,5 à 19. La moyenne générale s'établit à 9,17 (la médiane, à 9).

Les notes des 5 copies du CAFEP s'échelonnent de 0 à 12, et se scindent en deux ensembles : 2 prestations déplorables et 3 moyennes. La moyenne générale s'établit à 7 (la médiane, à 11).

Relevé statistique

CAPES EXTERNE

note	nombre de copies
0,5	1
01	1
05	2
07	2
07,25	1
09	1
09,5	1
11,25	1
12,5	1
12,75	1
13,25	1
17,5	1
19	1

CAFEP CAPES-PRIVÉ

note	nombre de copies
00	1
01	1
11	2
12	1

Rapport jury 2007 :

Traduction en occitan d'un texte français

Rappel du sujet :

THEME

On l'appelait Génie la folle.

Elle traversait parfois le village de son pas hâtif avec, au bras, son panier en bois contenant toujours le sac de jute qui lui servait de capuchon en cas de pluie. Moi, je courais derrière elle de toutes mes petites jambes. Si elle disparaissait au coin d'une rue ou derrière une voiture ou derrière un groupe de femmes bavardes du matin qui faisaient leurs courses ou qui, au pas des portes, recueillaient l'eau des rigoles pour arroser leurs fleurs et laver leur trottoir, la peur me venait qu'elle en profite pour me laisser là, toute seule dans cette rue pleine de maisons inconnues, de visages inconnus. Je n'aurais pas su même retrouver la vieille maison du côté des saules de la rivière. Aussi, je courais de toute la vitesse de mes petites jambes, le cœur fou, pour la rattraper. Parfois, elle s'arrêtait un instant. Je ralentissais pour me reposer un peu, rayonnante vers elle qui m'attendait. Elle repartait toujours avant que j'aie pu la rejoindre. De nouveau, je courais en fixant son dos. Lorsqu'elle traversait ainsi le village, et c'était rare car, le plus souvent, pour se rendre dans les fermes, elle le contournait par des chemins de traverse ou en coupant par les champs, les gens se taisaient pour la

regarder arriver, passer, s'éloigner. On ne riait pas. On ne la saluait pas de plaisanteries. Elle allait, le regard loin, moi courant derrière elle et on la regardait si on avait à lui parler, on disait :

- Génie la folle.

Jamais :

- Eugénie.

Ni :

- Madame

Toujours :

- Génie la folle.

Inès Cagnati, *Génie la folle*, Denoël, 1976

Cette année, les résultats s'échelonnent de 0 à 16,5 et la moyenne des résultats à cette épreuve est de 06,7. Sur les 20 copies corrigées, 5 candidats seulement ont obtenu la moyenne.. La faiblesse des résultats est en partie liée aux compétences linguistiques limitées de quelques candidats. Le jury déplore qu'un certain nombre de candidats se présentent au concours avec une connaissance insuffisante de la langue occitane, tant au niveau de l'orthographe (formes erronées ou mal accentuées, ponctuation déficiente), que de la morphologie (incohérences verbales, ignorance des règles d'accord, méconnaissance des principes de suffixation propres à l'occitan) et ce quelque soit le système graphique utilisé.

Le texte proposé ne présentait que peu de difficultés lexicales. Toutefois, les correcteurs ont été parfois surpris par la pauvreté lexicale de certains candidats. L'utilisation abusive de francismes tend à révéler une maîtrise insuffisante du lexique et des spécificités syntaxiques de l'occitan. Il va de soi que la préparation à l'épreuve de traduction nécessite un travail préalable d'acquisition d'un lexique aussi riche et varié que possible.

Une des difficultés du texte proposé résidait dans la traduction du « on » que l'on retrouvait à plusieurs reprises, à la fois dans le titre et dans la dernière partie du texte. Il va de soi que la solution choisie nécessitait une réflexion préalable sur l'implication du narrateur. Ici, le « on » ne pouvait en aucun cas être concurrent de « nous ».

Le jury tient à insister particulièrement sur l'importance de se présenter au concours avec une parfaite maîtrise des temps et des modes de la conjugaison occitane. Trop nombreux sont les candidats qui ne connaissent pas les bases de la morphologie verbale. Il n'est pas nécessaire de s'attarder sur les incohérences morphologiques relevées dans plusieurs copies ou encore sur la confusion inacceptable entre imparfait et prétérît. En revanche, plusieurs candidats n'ont pas été capables d'identifier les formes verbales au subjonctif (« qu'elle en profite », « avant que j'aie pu la rejoindre ») ou s'il l'ont fait, n'ont pas respecté la concordance des temps (subjonctif imparfait en occitan là où le français utilise un subjonctif présent).

Rappelons qu'il est indispensable de relire soigneusement la traduction proposée afin de bien vérifier que rien n'a été oublié (mot, proposition, phrase). Ce genre d'erreur peut pénaliser une bonne copie de façon regrettable.

Pour finir, le jury tient tout de même à féliciter certains candidats pour leur excellente maîtrise de la langue occitane et la justesse de leurs choix (formes lexicales et tournures syntaxiques particulièrement appropriées pour rendre avec précision le sens du texte français).

Epreuves d'options :

Anglais

- 1 - Présentation générale des épreuves
- 2 – Admissibilité 2007
Présentation du sujet et commentaire sur les copies
- 3 - Admission 2007
 - présentation du sujet
 - exemples et pistes d'analyse
 - exemple d'une bonne prestation
- 4 - Annexe : sujet d'oral 2007

Jury : admissibilité : Mme Hélène Guillaume (Maître de conférences, Perpignan) et M. Jean-Pierre Pérez IA-IPR; admission : Mme Hélène Guillaume et M. Alain Jambin IA-IPR.

1 - Présentation générale des épreuves

a - Epreuve d'admissibilité : commentaire de texte en langue anglaise.

L'épreuve d'admissibilité est identique à l'épreuve de commentaire de texte en anglais du CAPES externe d'anglais. Le commentaire porte sur l'une des questions de littérature (trois œuvres sont chaque année au programme) ou de civilisation au programme du CAPES d'anglais : se référer au BO, aux rapports de jury et au site internet de la SAES, www.saesfrance.org, menu « concours » (programmes, sujets d'annales, bibliographies...). Certaines parties du programme sont reconduites une seconde année.

b - Epreuve d'admission : modalités de l'épreuve et recommandations du jury, session 2008

L'épreuve orale d'anglais est conçue sur le modèle de l'ancienne épreuve orale en langue anglaise du CAPES externe d'Anglais (dite « épreuve de la nouvelle », avant 1995). La consultation des rapports de jury et des annales des années 1990-95 fournira des exemples de textes et guidera les candidats quant à la nature de l'épreuve. La longueur et la difficulté des textes seront adaptés à la durée de la préparation (deux heures) et à la moindre spécialisation des candidats.

Durée de préparation : 2 heures, durée de l'épreuve : une heure dont 35' d'exposé au maximum (y compris commentaire des faits de langue) et 10' environ d'entretien avec le jury, en anglais.

Lors de la préparation, 1 dictionnaire de langue unilingue sera disponible pour 2 candidats : Collins-Cobuild English Language Dictionary ou similaire.

Exposé : il comporte deux composantes : un commentaire littéraire en anglais et un commentaire grammatical en français, portant sur deux faits de langue extraits du texte.

Entretien : il permet d'apprécier la qualité de la langue et du discours en situation d'interaction. Il permet de préciser, d'approfondir ou de rectifier certains aspects de l'exposé et de suggérer des élargissements, sans que ceux-ci soient exigibles. Aucune question ne porte sur le commentaire grammatical. La durée de l'entretien est généralement proportionnée à celle de l'exposé.

Le texte support est une nouvelle littéraire en anglais (19^{ème}-21^{ème} siècles), de trois à six pages de texte au maximum dans une pagination d'édition de poche, sans exclusion

d'aucun thème ou d'aucun genre littéraire. Deux segments "1" et "2" représentant deux faits de langue sont soulignés et feront l'objet d'un commentaire grammatical en français, qui sera présenté au début ou à la fin de l'exposé au choix du candidat. Un des deux points implique la grammaire de phrase.

Commentaire grammatical en français :

Cet exercice doit montrer que le candidat connaît et maîtrise le fonctionnement de la langue et sait le décrire et l'expliquer clairement.

Le jury attend 1) une description du segment (nature, fonction, analyse syntaxique) et 2) après exposé de la problématique, un commentaire du fait de langue représenté mettant en lumière le fonctionnement de la langue anglaise. Le jury n'a pas d'exigence particulière en ce qui concerne l'approche scientifique adoptée : toute école linguistique est acceptée dès lors que le commentaire rend compte, au moyen d'une terminologie claire et cohérente, du fait de langue proposé, en tant qu'il est caractéristique du fonctionnement de la langue.

Sans que cela soit exigible, le candidat peut s'il le souhaite:

- utiliser le tableau
- faire des comparaisons et des permutations
- mettre en rapport son analyse avec le contexte de la nouvelle.

Le jury recommande une durée de cinq à dix minutes au maximum pour cet exercice.

Commentaire littéraire en anglais : le candidat organisera son exposé librement (forme, nombre de parties...) et fera, au moment de son choix, une lecture expressive à voix haute de cinq à dix lignes de texte environ, qui seront délimitées dans le texte par des crochets.

Le jury valorisera un discours démonstratif et logiquement articulé, valorisera la parole spontanée et sanctionnera la lecture systématique de notes écrites.

Au-delà de l'analyse factuelle, psychologique et thématique que de nombreux candidats favorisent, une partie importante de l'exposé devra porter sur la spécificité littéraire du texte. Voici quelques exemples de catégories d'analyse littéraire que le jury recommande d'aborder, sans exiger que le candidat les aborde toutes : genre, mouvement artistique et littéraire, technique narrative (y compris approche narratologique), style, rhétorique, intertextualité...

Le candidat peut, s'il le souhaite et si cela est pertinent, se référer à des faits de civilisation, politiques, historiques, scientifiques, culturels, artistiques, littéraires... y compris, s'il en montre la pertinence, hors de l'aire anglophone.

Le jury attire l'attention des candidats sur la difficulté de la langue anglaise orale et renvoie aux conseils des rapports de CAPES externe d'anglais. Il recommande, outre l'écoute de l'anglais oral par tous les moyens (stations de radio diffusées sur internet, documents sonores en libre accès et téléchargeables...), un travail systématique d'apprentissage de la prononciation, accents toniques compris, du vocabulaire général et d'un vocabulaire de base du commentaire littéraire : *narrator, focus, adjective, metaphor...* De nombreux ouvrages donnent des lexiques utiles : préférer ceux qui indiquent la prononciation, comme par exemple *A Handbook of Literary Terms*, F. Grellet (Hachette).

2 – Epreuve d'admissibilité, session 2007

En 2007, le commentaire a porté sur la question de civilisation : l'expédition de Lewis et Clark à travers le continent nord-américain. Le texte était une lettre du capitaine Lewis au président Jefferson, dans l'orthographe originale de 1805. (Se reporter au rapport du CAPES d'anglais pour la présentation du sujet et les indications de traitement.)

Deux candidats du CAPES d'Occitan ont composé pour cette épreuve. Les deux copies montraient un bon voire un très bon bagage linguistique, un vocabulaire abondant voire fin, une syntaxe élaborée. Une copie était cependant d'un style peu idiomatique, souvent lourd voire obscur, et présentait des déficiences grammaticales, en particulier en conjugaison et en détermination (-s de 3^{ème} personne, 's possessif, article défini *the* au lieu de l'article zéro,

collocations verbales incorrectes (infinitif avec *to* au lieu de Vb + *-ing* : « *on the verge *to depart [of departing]* »), etc. Quelques erreurs orthographiques étaient à relever, en particulier sur le vocabulaire savant (**etimology, *rhetoric, *emprisoned...*).

Les deux copies démontraient une connaissance correcte à bonne du sujet et comportaient des références pertinentes au contexte matériel, historique et politique. L'une des copies proposait une interprétation du discours de Lewis comme reflet d'une croyance « spirituelle » en une « prédestination manifeste ». La copie identifiait pertinemment la rhétorique du succès, en particulier à travers les champs lexicaux, mais, le texte de Lewis ne faisant pas de références spécifiques à la théorie de la « Destinée manifeste », aux Évangiles, à la Nouvelle Jérusalem, etc., la démonstration apparaissait relativement extrapolée. Une mise en perspective plus large était souhaitable afin de montrer la portée du texte quant à la politique géographique de Jefferson, à sa vision de la question indienne, à sa situation politique face au Congrès, à l'opposition relation privée de Jefferson et Lewis / sphère publique et militaire... Il aurait probablement fallu une copie plus longue pour permettre de tels développements (environ une page et demie pour chacune des deux parties principales, citations incluses). Cette copie présentant des imperfections notables mais demeurant recevable a reçu la note de 9/20 et le jury a souhaité que le candidat fasse ses preuves à l'oral.

L'autre copie, quoique marquée par un certain nombre d'erreurs orthographiques, était cependant rédigée dans une langue idiomatique et avec une syntaxe élaborée (*Lewis does not only refer to the good health prevailing in the party .. but he also shares his expectations with President Jefferson. ...* ». Elle dénotait des connaissances approfondies sur le sujet, la capacité à hiérarchiser les éléments à prendre en compte, une bonne capacité d'argumentation et une expression claire. Un plan clairement annoncé et bien suivi commençait par une étape de contextualisation factuelle générale, puis procédait à une mise en perspective de la teneur du document vis-à-vis des circonstances de réalisation du projet, y compris la tension entre relation de hiérarchie militaire et relation privée (Jefferson/Lewis), et mettait enfin en lumière les liens entre potentialités du projet, réalité de l'expédition et contexte plus large de la vision politique de Jefferson. Le candidat a démontré sa capacité à expliquer les enjeux du texte et à relier ses détails spécifiques à la situation politique au plan général (vision politique pour le subcontinent, lien entre conception politique et imagination géographique...). Cette copie a reçu la note de 13/20.

3 – Épreuve d'admission, session 2007

Présentation du sujet :

L'épreuve d'admission a porté sur une courte nouvelle de Ray Bradbury publiée en 1947 dans le *New Yorker* et intitulée « I See You Never » (cf. annexe ; texte accessible sur Internet).

Les faits de langue étaient représentés par ces deux segments : « *one on each side of him* » et « *I wish there was something I could do* ». Le passage à lire à voix haute comprenait les dernières lignes à partir de « Hurry up, Mom ».

Commentaire grammatical :

Segment 1 – « *one on each side of him* ».

Analyse : Groupe nominal composé du pronom numéral *one* + groupe prépositionnel *on each side*, lui-même composé de la préposition *on*, du déterminant *each*, opérateur de parcours et du nom commun *side* renvoyant aux deux côtés du corps de M. Ramirez.

Problème : justification du choix de *each* ; question secondaire possible : valeur numérale de *one*.

Commentaire : *one* renvoie anaphoriquement à « *two police officers* » et sert à saisir séparément chacun des deux policiers déjà désignés ; il ne s'agit donc pas du pronom indéfini « *one* » qui renvoie à n'importe quelle personne se trouvant dans une situation donnée. Le narrateur renforce l'impression d'enfermement du héros encadré par les deux policiers qui

l'ont arrêté. *Each* est un opérateur de parcours dissociateur : on saisit séparément les deux côtés du corps.

Manipulation : remplacer *each* par *every* serait impossible car il s'agit d'un opérateur totalisateur utilisé pour totaliser une collection de plusieurs éléments, et *either ne* conviendrait que pour envisager un balayage non actualisé, de deux éléments, alors qu'ici la présence des policiers est actuelle.

Segment 2 - « *I wish there was something I could do* »

Analyse : proposition complétive du verbe *wish* composée d'une structure de prédication d'existence *there + BE* à la forme 2, du pronom *something* qui est le sujet sémantique de *BE*, et d'une proposition relative déterminative se rapportant à *something* qui en est le CO, composée elle-même du pronom personnel sujet *I*, du modal *CAN* à la forme 2 et de *DO* qui est ici verbe plein et non auxiliaire.

Problèmes : justification du choix de la forme 2 (forme du passé) ; choix et fonctionnement syntaxique du pronom *something*.

Commentaire :

Mme O'Brian exprime son regret de ne pouvoir aider son locataire, elle projette donc une situation repère fictive, hypothétique, dans laquelle cela serait possible. Cette situation est dissociée de la situation présente et elle est rejetée dans l'hypothétique par la forme 2 qui la désactualise.

« *Could* » a une valeur radicale : Mme O'Brian voudrait être elle-même capable d'agir.

Choix de *something* : le pronom *some* affirme une valeur positive mais indéfinie quant à sa nature, ce qui correspond au désir de l'héroïne qui voudrait accomplir une action, mais ne sait pas laquelle. Syntaxiquement, *something* est objet de *DO* et antécédent de la relative, il y a donc effacement du relatif.

Commentaire littéraire :

Le texte, court et linguistiquement simple, a été bien compris sur le plan factuel, mais réclamait une certaine subtilité pour en tirer le meilleur parti. Il permettait de mettre le texte en relation avec des faits de société, y compris hors de l'aire anglophone : immigration clandestine, pays riches et pays pauvres, relations entre classes sociales, etc.

Les thèmes apparaissaient facilement :

- l' « *American way of life* » de la classe moyenne, représentée par Mme O'Brian, descendante d'immigrés irlandais ayant connu une relative ascension sociale ; imagerie domestique autour du repas typique ; initiation de M. Ramirez au consumérisme, etc.

- la centration des Américains sur eux-mêmes : insensibilité des policiers et des enfants O'Brian à la souffrance de M. Ramirez, perception du Mexique comme un lieu étrange et inquiétant dans les souvenirs de Mrs O'Brian

- les thèmes romanesques communs, comme le lieu commun / *topos* de la scène d'adieu

- le thème de l'exclusion : symbolique de l'espace, opposition entre la cuisine, lieu du repas familial, et les chambres louées à des célibataires solitaires

Cependant les compétences de l'analyse littéraire trouvaient largement à s'exercer sur les finesses du texte :

- valeur métonymique voire symbolique des éléments factuels, par exemple le four où cuisent les petits pâtés peut être lu comme un symbole matriciel, une métonymie de la bonne mère, de l'Amérique nourricière, symbole à son tour subverti par la comparaison des petits pâtés qui cuisent au visage du Mexicain : la matrice est en fait un enfer où rôtiennent les immigrés consommés par l'exploitation. Voir aussi la valeur du dialogue : anglais incorrect du personnage de l'immigré clandestin, anglais banal des autres personnages, avec un effet voisin de la peinture hyperréaliste états-unienne, alors à venir

- effet du rythme du texte, structuré par l'alternance entre dialogue et narration d'une part, entre présent de la situation et anaphore des souvenirs d'autre part (les Etats-Unis, objet de désir pour le Mexicain, le Mexique, objet d'inquiétude pour l'Américaine)

- narration : finesse du jeu de la focalisation et position subtile de la voix narrative, mettant en question la position du lecteur vis-à-vis de l'action et des thèmes.

De nombreuses pistes de lecture et exemples d'interprétation sont donnés ci-après.

Exemples et pistes d'analyse

I see you never / R Bradbury : De l'hyperbole au récit

Il s'agit de replacer Bradbury dans le mouvement de la littérature américaine pour souligner la permanence et l'actualité du problème soulevé par les chicanos. Le texte a plusieurs dizaine d'années.

1. Titre

Il fait allusion à la barrière linguistique, comme écho à la distanciation. La maladresse linguistique y est esthétisée symboliquement avec rejet de l'adverbe comme thématization inversée et accentuation par rejet en fin d'énoncé.

On soulignera la valeur d'arrachement du présent générique comme valeur déjà validée indépendamment du vouloir de l'énonciateur qui mettra en relief le décalage de la prise de conscience de ce qui est inévitable pour la victime.

C'est un des rares moments où l'intériorité pointe et dépasse le cadre de l'attitude conventionnelle : la forme incarne l'attachement au seul 'véritable' interlocuteur, à celle qui incarne pourtant cette société qui aliène : Madame O'Brian

2. Les personnages et leur représentation (hyperbole)

Les personnages sont-ils les acteurs d'un drame expressionniste ? Dans ce cas on peut sans doute percevoir la nouvelle comme l'hyperbole du passage de la bonne conscience à celle de la culpabilité naissante. En effet, les deux protagonistes emblématisent la relation nouvelle des Etats Unis à son immigration et à ses travailleurs.

Cette rencontre épisodique peut se lire comme la représentation de deux destinées d'immigrants à travers deux strates de l'immigration : celles de *melting pot* à travers l'ascendance irlandaise de Mme O'Brian américanisée et celle du *salad bowl*. Bref, une immigration stratifiée qui se pérennise contre une immigration temporaire. On pourrait déceler dans le regard de Bradbury marqué par son époque des éléments de critique marxiste à travers une lecture des l'histoire renvoyant à une image du capitalisme en quête de renouvellement de ses forces de production.

Les deux personnages fonctionnent en effet à travers un réseau de relations préétablies dans lequel la psychologie a peu à voir. Ils souffrent d'une apparente absence d'intériorité : que sait-on de leur psychologie ? Leurs attitudes donc revêtent un aspect conventionnel qui leur confère le statut d'archétype.

2.1. Mme O'Brian comme archétype des valeurs petites bourgeoises :

dans le regard qu'elle porte sur Ramirez. Qu'est-ce qu'un '*best tenant*' : celui qui paie régulièrement, qui ne fait pas de bruit. Elle ne fonctionne habituellement que sur l'écume des faits, les représentations, les clichés. Ce qui l'emporte est le regard sur le rôle au détriment du regard sur l'être : '*You've been a good tenant !*'

dans les valeurs qu'elle porte : le travail honnête comme source d'épanouissement permettant de petits écarts complices : '*he got drunk only once a week-a privilege that, to Mrs O'Brian's way of thinking, every god workingman deserved, unquestioned and reprimanded.*'

elle est l'élément dominateur: il frappe/ elle ouvre la porte (à demi)

2.2. M. Ramirez comme archétype de la misère assumée :

celui qui se réduit : *'on the back porch'* au statut de citoyen de seconde zone (qui tient des fonctions ancillaires) celui dont la personnalité s'efface derrière les seules manifestations physiques externes de l'action : ainsi Ramirez est-il représenté par la seule manifestation physique dans *'The soft knock came...'* il n'est que le brut qu'il engendre.

celui qui n'a fait qu'un parcours conventionnel, un cheminement obligatoire celui ritualise de l'immigrant anonyme : *'He had come by bus from Mexico City to San Diego and had then gone up to L.A. There he had found the clean little room (the à commenter), with glossy blue linoleum and pictures and calendars on the flowered walls, and Mrs O'Brian as the strict but kindly landlady.'*

celui qui est fasciné par le rêve américain (dans sa dimension consumériste) qu'il vit de façon solitaire : *'he bought a radio for his little room... and he had bought a wrist watch and enjoyed that too. And on many nights he had walked silent streets and seen the bright clothes in the windows and bought some of them.'*

celui qui incarne la misère du pays d'origine. *'He had ridden streetcars-all nights some nights- smelling the electricity . Big restaurants where he had eaten many-course dinners.'*

2.3. Les policiers comme fonction

- Les deux policiers sont eux aussi la simple représentation de leur fonction. Leurs gestes sont de l'ordre du comportement habituel, neutre et stéréotypé (*Two police officers tipping their caps*). Leurs commentaires se situent au niveau de l'observation du règlement : (*That's six months too long...He only had a temporary visa...*) Ils constituent des éléments du paysage social !

2.4. Les enfants de Mme O'Brian

Ils demeurent anonymes : *'three grown sons ..and her two younger daughters'* et incarnant l'image d'une Amérique qui assouvit ses besoins : *'eating and conversing'*

Ils invitent donc à la consommation en rappelant la mère à la table familiale au mépris des drames qui se jouent tout à côté: *'One of her sons said the dinner was getting cold'*

3. Le cadre comme archétypal.

La pension représente l'ensemble des résidences pour immigrés louées par des propriétaires anglo américaines : *the clean little room with glossy blue linoleum, and pictures and calendars'*, la propreté à bon marché et de mauvais goût.

En face se dressent les symboles du rêve américain ou, ironiquement, de son expression atténuée : *'the long table laid with clean white linen and set with a platter, cool shining glasses, a water pitcher with ice cubes'* qui se manifeste dans une certaine opulence : taille, valeur matérielle : *'silver cutlery'*, propreté : *'shining waxed floor'* (opposé au linoléum), volumes : *'three stories high'*.

4. Les reliefs : 'estrangement' ou aliénation / victimisation

4.1 Aliénation

Ramirez est dans l'incapacité de faire valoir ses droits et son aliénation est tributaire de son rapport incertain à la langue : *'he did not have the words to explain'*, ce qui ramène à la question du statut de l'espagnol comme langue officielle.

Il est coupé des autres : même les policiers mettent une barrière : *'they did not touch him'*. Mme O'Brian ne lui ouvre la porte qu'à demi, geste qui symbolise son statut d'immigrant.

Il est aliéné par le travail, la seule échappatoire autorisée relevant de la consommation par identification au rêve américain qui l'amène à dissiper ses maigres revenus dans des satisfactions dérisoires et ironiques puisqu'il vénère le veau d'or, celui là même qui détermine son oppression par acceptation de sa condition, satisfactions qui l'enferment dans son statut de travailleur-consommateur: *'he bought a radio for his little room... and he had bought a wrist watch and enjoyed that too. And on many nights he has walked silent streets and seen the bright clothes in the windows and bought some of them.'* ou plus loin *'he had ridden the street cars ... smelling the electricity, his dark eyes moving over the advertisements..... he had gone to large restaurants . And he had bought a car when he forgot to pay for it, the dealer had driven off angrily...'*

L'aliénation réside aussi dans le fait qu'il ne pas même informé des finalités du travail auquel il est soumis *'planes that flew off somewhere'*, ce qui participe de la valeur ici hyperbolique de son destin d'immigré.

4.2. Victimisation

Ramirez n'est qu'un bruit et non pas celui qui en est la source. *'The soft knock came at the kitchen door...'* Il n'existe que par les manifestations externes de son existence: il n'a pas d'identité. On ne lui prête que des gestes et des comportements normés : *'hoarsely, blinking his dark eyes rapidly and moving his hands helplessly'*. Il est cerné : il n'a que la place qu'on veut bien lui accorder, aussi se fait-il aussi petit que possible : *'walled in and small'*. *'He was overcome'*. On remarquera de ce point de vue la systématisation de la passivation lorsqu'il s'agit de le décrire.

4.3. Apparence et réalité.

Les policiers sont eux-mêmes abusés par leur sens et ne sentent que le doux parfum des petits pains là où une conscience pourrait s'éveiller

5. Principes d'écriture

5.1. Langue

Emploi des temps.

On remarque l'usage délibéré et conventionnel du passé dans lequel le récit veut se faire passer pour quelque chose de réel, de réaliste (parce qu'on entretient la fiction que 'ça s'est produit') pour ancrer l'histoire dans un univers romanesque alors qu'il pourrait s'écrire au présent générique dans un texte à vocation sociologique : *'Mr Ramirez is one of these numerous Mexicans holding a temporary job in one of these plants... He will work long hours...'* à la manière de Bourdieu.

Allitérations : les marques de la souffrance (sifflantes) apparaissent dans le souvenir du Mexique.

5.2. Dialogues

Ils sont extrêmement conventionnels comme dans la scène du départ et de la restitution de la clé. *'So here I am...to tell you that I must give up...'* / *'Back to Mexico?'* *'Yes. To Lagos.'* *'I am packed'*. Les seuls éléments enracinant la scène dans un contexte plus impressionniste sont des adverbes jouant le rôle d'indications scéniques *'hoarsely, blinking his dark eyes rapidly and moving his hands helplessly'*, elles mêmes rebattues.

L'expression se mue véritablement en ressort dramatique au sens théâtral du terme, à la dernière ligne.

5.3. La voie narrative comme contribution à la construction de la première hyperbole

Le discours tenu l'est en troisième personne avec un étrange jeu de focalisation interne dont on ne sait parfois si elle s'applique à l'un ou à l'autre des deux personnages tant ils partagent les mêmes sources d'aliénation et les mêmes représentations, ce qui participe de la fonction hyperbolique de la nouvelle.

Quel est par exemple le point de vue privilégié dans *'There he had found the clean little room, with glossy blue linoleum, and pictures and calendars on the flowered walls'*? Le déterminant interroge: sa valeur anaphorique renvoie-t-elle à la vision qu'en a Ramirez ? (a) A (sa chambre, pas d'autre possible), (b) ou à la valeur générique de ce type de chambre véhiculée par un narrateur externe (celui qui voit la chambre comme typique, ce qui est renforcé par le the dans *the flowered walls*) avec recherche de connivence avec la culture du lecteur ou encore (c) au point de vue de Mme O'Brian ? L'emploi de *glossy* à propos du linoléum pour ambivalent qu'il soit, ramènerait plutôt à une distanciation externe plus qu'à l'admiration du locataire sauf à entacher son propre point de vue (ici rapporté) d'une distanciation ironique partagée avec le lecteur à propos de l'appréciation que Ramirez pourrait avoir du côté clinquant du matériau. Quelques lignes plus loin en revanche, l'indécision persiste quant on lit *'He had made big money. He saved some of it* (ce qui focaliserait l'attention sur la perception de Ramirez, ce qui est immédiatement contrecarré par ; *'he got drunk once a week – a privilege that to Mrs O'Brian way of thinking ...'*

6. La rupture, le changement d'orientation, la fin de l'hyperbole ou le début d'une autre : celle de la naissance d'un nouveau regard?

Le contrepoint : l'accouchement, l'indice du passage à une autre vision.

Mme O'Brian va de sa maîtrise culinaire faire émerger comme une naissance à une vision autre : elle entre presque tout à coup par un rapprochement quasi métonymique (*the slits as eyes*) dans le point de vue de ces petits pains qui la dévisagent et ne demandent qu'à vivre. Va-t-elle accoucher d'une entrée en empathie ? Puis dans un second temps : la présence de la valise commence à revêtir une signification humaine . S'agit-il pour Mme O'Brian, du début de la fin de l'aveuglement: [she] *for the first time, noticed the suitcase* Une forme d'empathie semble naître. Elle fouille dans ses souvenirs et prend la mesure de ce que peut représenter le retour au pays comme inconfort, pauvreté et fin d'un rêve : *'She remembered a visit she had once made to some Mexican border-towns, the hot days , the endless crickets...'*

On y devine aussi la fin de l'acceptation passive de cette destinée qui échappe à Ramirez : *'He reached out his hands, and took her hands fervently, shaking it, wringing it'*. L'usage de l'adverbe n'est plus ici de l'ordre de la convention. Le cri *'no cars, no buildings, nothing'* est mis en écho avec *'I see you never'* : les deux négations renvoient à une forme de partage du désespoir. Les deux visions se rapprochent. Les policiers sortent eux aussi pour un instant de leur rôle : *'they smiled at thi's* (et manifestent donc un moment d'émotion)

La gestuelle devient la clé de lecture de l'évolution toute intérieure de Mme O'Brina qui, après d'un retour symbolique à la consommation (*'the shining knife and fork and started once more upon her steak'*) culmine avec une soudaine prise de conscience : *'I just realized – she put her hand to her face.. I'll never see Mr Ramirez again'*. Ce dernier change de statut et se fait individu, être pourvu d'une identité. Est-ce alors le début d'un changement de regard de l'Amérique qu'elle incarne ?

Exemple d'une bonne prestation

Il s'agit d'une prestation qui a reçu la note de 15,5, tenant compte

- du contenu du commentaire grammatical en français
- du contenu du commentaire littéraire en anglais (pertinence, finesse d'analyse, prise en compte des spécificités littéraires, culture personnelle, intérêt de l'interprétation)
- de la forme du commentaire (intérêt et degré de complexité du plan, clarté du discours, clarté de la langue, adaptation du vocabulaire)
- de la qualité de la langue anglaise orale (fluidité, maîtrise de la grammaire et de la syntaxe, richesse et variété du lexique, adaptation du lexique au sujet et au type de communication ; correction phonologique : intonation, rythme, accents de mot et de phrase, phonèmes)
- de la capacité du candidat à communiquer (élocution, expressivité, gestuelle, contact oculaire, réactivité, prise en compte des questions et remarques du jury).

Le candidat présente en cinq à six minutes son commentaire en français sur les faits de langue puis passe au commentaire littéraire. Il s'installe dans la langue anglaise d'une façon naturelle qui dénote une grande familiarité avec la langue et les codes d'expression oraux des anglophones (ton, mimiques, gestuelles).

L'introduction et la première partie du commentaire occupent presque quinze minutes, le candidat se hâtant ensuite, en une petite dizaine de minutes, d'exposer la seconde partie et de conclure dans le temps imparti. L'entretien a duré dix à quinze minutes.

Expression du visage, voix et gestuelle spontanés facilitent le contact avec le jury. Le candidat n'hésite pas à se reprendre pour préciser sa pensée ou son expression, tout en conservant un discours bien rythmé, fluide et indépendant de ses notes écrites, qu'il consulte peu. Il commence par indiquer brièvement la trame factuelle du récit et rappeler le contexte : période de l'après-guerre (référence aux lignes 10-11), donc contemporaine de l'écriture du texte ; période de forte croissance des Etats-Unis / *baby boom*. Il distingue dans le texte une alternance dialogue/narration à laquelle il reviendra en temps utile, et souligne la structure de l'espace fictif entre un « dehors » et un « dedans » (*inside, 15, lured forward, 18*), opposition qui se révélera essentielle thématiquement.

Il précède l'annonce de son plan d'une lecture tout à fait expressive d'une ligne qui dénote le bouleversement de l'équilibre de la vie quotidienne : *What happened, Mr Ramirez ?*

(20). Il illustrera plusieurs fois son propos par de brèves lectures, bien choisies et délivrées avec une intonation qui en souligne le sens.

Le plan en deux parties débute par l'illustration du déséquilibre (*imbalance*) qui affecte chacun des deux personnages principaux, eux-mêmes emblématiques d'une catégorie sociale majeure ; il poursuit sur l'ironie de la voix narrative et la nécessaire distance que le texte appelle à prendre avec les apparences et les préjugés *the narrator's ironic voice : a distanced look...*). Citant à l'appui détails factuels et dialogues, il attire l'attention sur le personnage de Mrs O'Brian comme point d'ancrage thématique d'une Amérique nourricière et protectrice représentant à la fois l'ordre et la bienveillance (*strict but kindly*, 9). Symétriquement, Mr Ramirez est analysé comme représentatif de l'ouvrier modèle, bon locataire, etc., et donc conforme au modèle social et désireux de s'y insérer (le consumérisme de l'*American Dream* est cité et illustré par des références aux lignes 30 et suivantes).

La seconde sous-partie oppose à cela le statut d'étranger de Mr Ramirez. Les indices de son inadaptation (39-41, il oublie de payer son crédit) sont soulignés par la valeur symbolique de certains éléments, comme la projection imaginaire et déshumanisante de son visage brun sur la croûte des petits pâtés qui cuisent au four. Divers éléments métonymiques tracent une dichotomie entre le monde « du dedans » (la cuisine, le repas, l'intégration sociale) et le monde « du dehors » (l'exclusion de l'étranger) qui n'est que temporairement masqué par les apparences agréables de la chambre louée (*glossy blue linoleum*, 8), faux « dedans » qui ne protège pas son habitant. Le monde désiré demeure « derrière » (*behind*, 21) la barrière représentée par le seuil de la cuisine, et Mrs O'Brian ne passe pas ce seuil.

Le candidat souligne la tonalité émotionnelle du texte et l'émotion des personnages, distinguant entre le pathétique sans retenue des larmes de Mr Ramirez (67-72) et l'émotion plus confuse de Mrs O'Brian. Il donne une excellente lecture à voix haute des lignes finales qui résument la situation ambiguë de l'héroïne, émue mais incapable de comprendre son propre rôle dans l'exclusion de son locataire tant apprécié.

Il passe alors à la vision péjorative qu'a l'héroïne du Mexique (58-65), montrant que le rapprochement spatial des deux personnages ne peut venir à bout de leur éloignement social et légal, et concluant cette partie sur le repli de l'héroïne dans des formules convenues qui scellent le retour à la normale ou du moins à l'ordre légal des choses (69, *I wish there was something I could do*, segment soumis au commentaire grammatical ; 79, mouvements posés de Mrs O'Brian qui referme la porte, etc.).

La seconde partie s'attache alors à faire apparaître la manière dont le texte ouvre la voie à l'ironie. Plusieurs perspectives sont adoptées :

- identification de clichés : peu de détails physiques, caractère typique des personnages : nationalité et nom de Mr Ramirez, de son lieu d'origine ; attitude des policiers touchant leur casquette ; cliché de la bonne ménagère bourgeoise, polie et propre mais aux sentiments pauvres

- double sens ou sens symbolique de certains éléments factuels : *they did not touch him* (47) peut indiquer la tranquillité du prisonnier et de ses gardiens mais aussi le dégoût des policiers pour l'immigrant ; l'intérêt des enfants adultes de Mrs O'Brian pour le repas qui refroidit cesse de dénoter le mode de vie américain pour en faire le signe d'un manque d'empathie, d'une insensibilité criante au sort de leur prochain.

- double modalité du texte qui peut être lu sur un ton presque burlesque (grammaire fautive et émotion enfantine de Mr Ramirez ; les pieds de Mr Ramirez accusés d'être responsables de l'avoir amené dans ce mauvais pas, 18-19) comme sur un ton grave.

Le candidat conclut sur la finesse de ce texte qui se saisit d'un problème social grave et typique du fonctionnement de notre monde, mais qui fait partager une vision ironique du

problème à son lecteur en lui donnant la possibilité de le lire sous une double modalité comique et tragique.

L'entretien avec le jury donne lieu à certaines questions ou demandes de précisions :

- rapport de l'anecdote avec l'époque actuelle
- le nom de Mrs O'Brian par rapport au nom de Mr Ramirez
- l'origine et les indices textuels de la voix narrative, par exemple l'article défini *the* (*the clean little room*, 8)
 - la focalisation, par exemple dans *the planes that flew off somewhere*, 10-11
 - le style : par exemple valeur stylistique de la syntaxe dans les lignes 57-63
 - la valeur des images et des notations esthétiques et sensorielles (*imagery*), par exemple dans le même passage : substances, couleurs...

Le candidat ajoute alors certains éléments à son commentaire, relit et reconsidère certains passages, nuance le statut de « bourgeoise » qu'il accordait à Mrs O'Brien, repère la valeur de ce nom de famille qui la place dans une position parallèle à celle de Mr Ramirez (immigration des Irlandais pauvres au 19^{ème} siècle, immigration des Mexicains pauvres au 20^{ème}), etc.

4 - Annexe : sujet d'oral 2007

A partir de la nouvelle fournie, vous proposerez un commentaire littéraire oral en anglais. Vous êtes libre de structurer votre présentation comme vous le souhaitez et de faire des références extérieures au texte. Au moment de votre choix, vous donnerez une lecture expressive à voix haute du passage repéré dans le texte par des crochets. Vous ferez également un commentaire grammatical en français des deux faits de langue repérés dans le texte (« 1 » et « 2 »), soit avant soit après le commentaire en anglais. Vous décrierez alors les deux segments (nature, fonction, analyse syntaxique) et analyserez les fonctionnements de la langue qu'ils illustrent. Vous pouvez, si vous le pensez utile, utiliser le tableau, faire des comparaisons et des permutations et mettre en rapport les segments avec le contexte de la nouvelle. Il est conseillé de consacrer cinq à dix minutes aux faits de langue et environ vingt minutes à l'exposé en anglais.

I See You Never

By Ray Bradbury (*The New Yorker*, 1947)

The soft knock came at the kitchen door, and when Mrs. O'Brian opened it, there on the back porch were her best tenant, Mr. Ramirez, and two police officers, [1] one on each side of him. Mr. Ramirez just stood there, walled in and small.

"Why, Mr. Ramirez!" said Mrs. O'Brian.

Mr. Ramirez was overcome. He did not seem to have words to explain.

He had arrived at Mrs. O'Brian's rooming house more than two years earlier and had lived there ever since. He had come by bus from Mexico City to San Diego and had then gone up to Los Angeles. There he had found the clean little room, with glossy blue linoleum, and pictures and calendars on the flowered walls, and Mrs. O'Brian as the strict but kindly landlady. During the war, he had worked at the airplane factory and made parts for the planes

that flew off somewhere, and even now, after the war, he still held his job. From the first, he had made big money. He saved some of it, and he got drunk only once a week—a privilege that, to Mrs. O'Brian's way of thinking, every good workingman deserved, unquestioned and unreprimanded.

Inside Mrs. O'Brian's kitchen, pies were baking in the oven. Soon the pies would come out with complexions like Mr. Ramirez's, brown and shiny and crisp, with slits in them for the air almost like the slits of Mr. Ramirez's dark eyes. The kitchen smelled good. The policemen leaned forward, lured by the odor. Mr. Ramirez gazed at his feet, as if they had carried him into all this trouble.

"What happened, Mr. Ramirez?" asked Mrs. O'Brian.

Behind Mrs. O'Brian, as he lifted his eyes, Mr. Ramirez saw the long table, laid with clean white linen and set with a platter, cool, shining glasses, a water pitcher with ice cubes floating inside it, a bowl of fresh potato salad, and one of bananas and oranges, cubed and sugared. At this table sat Mrs. O'Brian's children—her three grown sons, eating and conversing, and her two younger daughters, who were staring at the policemen as they ate.

"I have been here thirty months," said Mr. Ramirez quietly, looking at Mrs. O'Brian's plump hands.

"That's six months too long," said one policeman. "He only had a temporary visa. We've just got around to looking for him."

Soon after Mr. Ramirez had arrived, he bought a radio for his little room; evenings, he turned it up very loud and enjoyed it. And he had bought a wrist-watch and enjoyed that, too. And on many nights he had walked silent streets and seen the bright clothes in the windows and bought some of them, and he had seen the jewels and bought some of them for his few lady friends. And he had gone to picture shows five nights a week for a while. Then, also, he had ridden the streetcars—all night some nights—smelling the electricity, his dark eyes moving over the advertisements, feeling the wheels rumble under him, watching the little sleeping houses and big hotels slip by. Besides that, he had gone to large restaurants, where he had eaten many-course dinners, and to the opera and the theatre. And he had bought a car, which later, when he forgot to pay for it, the dealer had driven off angrily from in front of the rooming house.

"So here I am," said Mr. Ramirez now, "to tell you that I must give up my room, Mrs. O'Brian. I come to get my baggage and clothes and go with these men."

"Back to Mexico?"

"Yes. To Lagos. That is a little town north of Mexico City."

"I'm sorry, Mr. Ramirez."

"I'm packed," said Mr. Ramirez hoarsely, blinking his dark eyes rapidly and moving his hands helplessly before him. The policemen did not touch him. There was no necessity for that. "Here is the key, Mrs. O'Brian," Mr. Ramirez said, "I have my bag already."

Mrs. O'Brian, for the first time, noticed a suitcase standing behind him on the porch.

Mr. Ramirez looked in again at the huge kitchen, at the bright silver cutlery and the young people eating and the shining waxed floor. He turned and looked for a long moment at the apartment house next door, rising up three stories, high and beautiful. He looked at the balconies and fire escapes and back-porch stairs, at the lines of laundry snapping in the wind.

"You've been a good tenant," said Mrs. O'Brian.

"Thank you, thank you, Mrs. O'Brian," he said softly. He closed his eyes.

Mrs. O'Brian stood holding the door half open. One of her sons, behind her, said that her dinner was getting cold, but she shook her head at him and turned back to Mr. Ramirez. She remembered a visit she had once made to some Mexican border towns—the hot days, the endless crickets leaping and falling or lying dead and brittle like the small cigars in the shop windows and the canals taking river water out to the farms, the dirt roads, the scorched fields,

the little adobe houses, the bleached clothes, the eroded landscape. She remembered the silent towns, the warm beer, the hot, thick foods each day. She remembered the slow, dragging horses and the parched jack rabbits on the road. She remembered the iron mountains and the dusty valleys and the ocean beaches that spread hundreds of miles with no sound but the waves —no cars, no buildings, nothing.

"I'm sure sorry, Mr. Ramirez," she said.

"I don't want to go back, Mrs. O'Brian," he said weakly. "I like it here. I want to stay here. I've worked, I've got money. I look all right, don't I? And I don't want to go back!"

"I'm sorry, Mr. Ramirez," she said. "I wish [2] there was something I could do."

"Mrs. O'Brian!" he cried suddenly, tears rolling out from under his eyelids. He reached out his hands and took her hand fervently, shaking it, wringing it, holding to it. "Mrs. O'Brian, I see you never, I see you never!"

The policemen smiled at this, but Mr. Ramirez did not notice it, and they stopped smiling very soon.

"Goodbye, Mrs. O'Brian. You have been good to me. Oh, goodbye, Mrs. O'Brian. I see you never"

The policemen waited for Mr. Ramirez to turn, pick up his suitcase, and walk away. Then they followed him, tipping their caps to Mrs. O'Brian. She watched them go down the porch steps. Then she shut the door quietly and went slowly back to her chair at the table. She pulled the chair out and sat down. She picked up the shining knife and fork and started once more upon her steak.

[*passage à lire à voix haute* :]

"Hurry up, Mom," said one of the sons. "It'll be cold."

Mrs. O'Brian took one bite and chewed on it for a long, slow time; then she stared at the closed door. She laid down her knife and fork.

"What's wrong, Ma?" asked her son.

"I just realized," said Mrs. O'Brian—she put her hand to her face—"I'll never see Mr. Ramirez again."]

Espagnol

Correcteurs de l'épreuve écrite et jury de l'épreuve orale : Mmes Immaculada Fabregas et Pascale Peyraga, Mr. Renaud Malavialle .

ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ

ÉPREUVE DE COMMENTAIRE DIRIGÉ EN ESPAGNOL

Durée : 5 heures, coefficient : 2

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

Notes obtenues sur 40 : 1, 4, 12, 20, soit une moyenne de 9,2 / 40.

Barème (calculé sur 60) :

-20 points pour la langue (10 points pour la correction morphosyntaxique et orthographique de la langue et 10 points de pertinence).

-40 points pour les réponses aux questions (à savoir 10 points par question).

L'extrait à commenter était tiré du chapitre VII (troisième livre) de la *Vida del Buscón* de Francisco de Quevedo, œuvre emblématique de la picaresque espagnole.

Cet épisode met en scène le troisième truchement d'identité de Pablos à Madrid, un Pablos toujours mû par la *pretensión* impossible et absurde de se hisser dans la société. Dans le cas présent, il joue sur les apparences de *caballero* pour entreprendre un nouveau projet matrimonial, projet bien entendu voué à l'échec. L'histoire se répète, le destin rattrape le personnage dont les péripéties l'enfoncent progressivement (mais par paliers) dans la déchéance picaresque qui va à l'encontre de son désir de *medrar*. Malgré sa nouvelle identité, Pablos voit à nouveau échouer l'*engaño* mis en œuvre, dans un épisode qui constitue un moment charnière, le point climatique d'une trajectoire faite de revers et de frustrations continues.

Le texte proposé était accompagné de quatre questions :

1. Sitúe este episodio en la economía de la novela y muestre su importancia respecto a la trayectoria del protagonista.
2. Indique la estructura de este fragmento y comente la articulación de las distintas secuencias, destacando el hilo conductor. Analice las modalidades narrativas.
3. ¿Qué visión del mundo ofrece Quevedo a su lector en este extracto? Analice los aspectos ideológicos insistiendo en los conceptos clave. Establezca relaciones con otros episodios de la novela y con elementos de la realidad contextual.
4. Destaque y analice los rasgos relevantes de la escritura quevediana en este texto. Póngalos en perspectiva con el género de la novela picaresca.

Ces questions permettaient d'apprécier la connaissance générale de l'œuvre, du genre picaresque, ainsi que les capacités d'analyse et de synthèse des candidats. Etaient plus précisément convoquées :

- la capacité à analyser les stratégies discursives mises en jeu dans le passage étudié (question 2).
- la compréhension et la connaissance globale de l'une des œuvres au programme, exigeant des candidats qu'ils mettent en rapport l'extrait avec la structure narrative et thématique de la *Vida del Buscón* (questions 1 et 3).
- la capacité des candidats à extrapoler à partir de l'extrait proposé, afin de le mettre en rapport avec l'écriture de Quevedo et avec les constantes de la picaresque (question 4).
- quelque connaissance de la société espagnole du début XVII^{ème} siècle, et des valeurs et contre valeurs qui la régissent (question 3).

Par ailleurs, nous nous devons d'insister sur l'importance accordée à la maîtrise de la langue espagnole, à laquelle est consacré le tiers de la note totale. Malheureusement, les copies corrigées présentent toutes des faiblesses linguistiques plus ou moins importantes : l'accentuation et l'orthographe espagnols sont fort malmenés, donnant lieu à des barbarismes fréquents. Les copies sont émaillées d'occitanismes, quand on n'aboutit pas à une forme hybride d'occitan, d'espagnol et de français. Même lorsque la syntaxe espagnole est à peu près respectée, nombreux sont les points grammaticaux de base à revoir (régime prépositionnel, construction du futur proche, emploi du passé composé ou du passé simple...). De fait, les candidats ont essentiellement été départagés par la connaissance plus ou moins grande qu'ils avaient de l'œuvre de Quevedo, des réalités sociopolitiques de l'Espagne du XVII^{ème} siècle ainsi que des mécanismes régissant la picaresque (il est d'ailleurs étonnant de voir un candidat évoquer la « *picaaría* » alors qu'il est censé avoir étudié la *picaresca* au cours de l'année). Il apparaît que seuls deux candidats sur quatre ont réellement travaillé la question

au programme (les deux autres n'ont, de toute évidence, pas lu l'œuvre), de façon à pouvoir insérer l'extrait dans la cohérence du récit et à reconstruire la trajectoire de Pablos, cherchant à échapper à sa basse extraction par la simulation et le mensonge (nous aurions préféré le terme d'*engaño* à celui de *mentira*).

Il convenait de mettre en avant les notions-clef d'apparence, d'argent, de dissimulation, la problématique des juifs convertis (*conversos*) et, bien entendu, le jeu sur l'imposture et la tromperie -voire sur l'*engaño en el engaño*- que la construction narrative de l'extrait rendait patente (question 2) et que seule une des copie souligne correctement. Organisée en trois étapes, la structure du texte permet de ménager un retournement de situation. Dans un premier temps, Pablos organise une mise en scène autour de son identité fictive, mise en scène qui prend un tour nouveau à l'arrivée de don Diego Coronel ; celui-ci reconnaît Pablos, mais sa révélation est contrecarrée par l'attitude des dames abusées par Pablos -elles-mêmes cousines de don Diego- qui mentent pour légitimer l'imposture du Buscón : on touche du doigt la finesse du jeu du mensonge car les dames -d'origine converse comme Diego Coronel- pensent elles aussi duper Pablos qu'elles prennent pour un *mayorazgo*, c'est-à-dire pour le fils aîné d'une famille de *cristianos rancios*, héritier de tous les biens familiaux. Enfin, si don Diego identifie Pablos, le *desenmascaramiento* n'aboutit pas et la révélation n'a lieu qu'implicitement, car le silence arrange tout le monde.

Décrypter ces mécanismes exigeait, d'une part, une compréhension littérale de l'extrait – prérequis nécessaire mais loin d'être toujours atteint- et, d'autre part, une connaissance minimale du contexte socio-politique évoqué, en l'absence de laquelle on débouchait rapidement sur des contresens grossiers. Il était par exemple aberrant d'affirmer que Pablillos cherche à se faire passer pour un *señor* et qu'il se consacre aux négoces, alors que, pour le *caballero* qu'il prétend être, la notion de travail est porteuse d'infamie. Evoquons-nous encore la « *burguesía española* » et les « *intelectuales conservadores* » [sic] qui, pour certains, caractérisent la société espagnole de l'époque ?

La description de ce monde dominé par la simulation et les apparences donnait lieu au déploiement de l'écriture conceptiste de Quevedo (terme que nous préférons à celui de « baroque » trouvé dans une copie), riche en jeux d'esprit, en *agudezas verbales*, *equívocos*, *alusiones* et *chistes* dont l'auteur est friand. La marque du cynisme et de l'autodérision du personnage était d'autant plus savoureuse que le récit de sa mésaventure était marqué par la modalité du discours oblique, qu'il s'agisse de l'ironie de l'auteur vis-à-vis du protagoniste, du narrateur vis-à-vis des personnages ou des personnages entre eux. Nous avons apprécié que l'aspect grotesque du personnage soit souligné par un candidat, qui a aussi perçu la fonction de certaines thématiques (la nourriture, la misogynie...) et le rôle de la narration homodiégétique propres à la picaresque. Malgré tout, la plupart des candidats n'a pas su percevoir la richesse de la prose de Quevedo, se contentant de développements paraphrastiques, juxtaposant des citations non interprétées ou proposant des commentaires non judicieux. Au-delà du problème de méthodologie directement lié à la technique du commentaire, nous déplorons que ces insuffisances révèlent, de la part de futurs enseignants, des lacunes plus profondes à l'heure de s'approprier un texte littéraire et d'en pénétrer les arcanes, difficultés à laquelle certains candidats ont de nouveau été confrontés lors l'épreuve orale de l'analyse d'une nouvelle hispanique.

Le sujet du commentaire étant celui proposé au concours externe du CAPES d'Espagnol de la même session, nous encourageons les candidats à consulter, par ailleurs, le rapport circonstancié de cette épreuve que rédige chaque année le jury du CAPES d'Espagnol.

PASCALE PEYRAGA

Français

ÉPREUVE DE COMPOSITION FRANÇAISE

L'épreuve se déroule selon les mêmes modalités exactement que celle correspondante du CAPES de Lettres Modernes.

La moyenne de l'épreuve est cette année de 5/20, et les notes s'échelonnent de 2 à 9. Ces chiffres permettent de s'interroger sur la préparation des candidats, dont certains ont rendu une copie indigne d'une épreuve anticipée de français en fin de première. Nous allons donc, sans déploration excessive, rappeler la démarche méthodologique. Au préalable nous renvoyons au rapport circonstancié de cette épreuve que rédige chaque année le jury du CAPES de Lettres Modernes.

La meilleure méthode étant l'exemple, nous proposerons d'abord une analyse du sujet et une ébauche de plan, pour illustrer ce que devrait être la démarche d'un candidat. Il ne s'agira nullement d'un corrigé achevé, mais de quelques pistes de réflexion.

Sujet.

Dans *En lisant en écrivant* (1980) [José Corti, p. 178], Julien GRACQ – s'adressant au critique littéraire – déclare : « Un livre qui m'a séduit est comme une femme qui me fait tomber sous le charme : au diable ses ancêtres, son lieu de naissance, son milieu, ses relations, son éducation, ses amies d'enfance ! Ce que j'attends seulement de votre entretien critique, c'est l'inflexion de voix juste qui me fera sentir que vous êtes amoureux, et amoureux de la même manière que moi : je n'ai besoin que de la confirmation et de l'orgueil que procure à l'amoureux l'amour parallèle et lucide d'un tiers bien disant. »

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

(Durée : 6 heures)

Analyse du sujet.

La première chose à faire est de lire attentivement le sujet pour en dégager une problématique. Il faut se demander : « Quelle question m'est posée ? Dans quelle direction, dans quelle thématique (générique, historique) m'engage le sujet ? » Il faut ensuite délimiter soigneusement les contours du ou des problèmes soulevés.

La citation de Julien Gracq comporte deux phrases, dans lesquelles l'écrivain parle en tant que lecteur et définit érotiquement son rapport aux livres en filant la métaphore de l'amour. Dans la première phrase, il présente ce rapport comme immédiat, immanent au livre (ou à la femme), excluant la nécessité de toute information préalable. Chacun des termes métaphoriques relatifs à la femme aimée renvoie à la genèse du livre pour en récuser l'utilité dans la naissance du sentiment amoureux (ancêtres, lieu de naissance, milieu, relations, éducation, amies d'enfance). Le « charme », le pouvoir de « séduction » d'un livre (ou d'une femme) ont une cause purement textuelle (sexuelle, serait-on tenté de dire pour le terme métaphorique).

La seconde phrase définit le rôle du critique en s'adressant directement à lui. Filant sa métaphore, Julien Gracq le représente comme un amoureux de la même femme que lui et pour les mêmes raisons. Ce qu'il attend du critique est un discours « parallèle et lucide » comme l'amour qu'il éprouve, mais aussi « bien disant », expression ambiguë à entendre comme « disant du bien » (le contraire de médisant) et « disant bien » (éloquent). Le rôle du critique est de produire sur un texte aimé un discours lucide et beau, destiné à créer une complicité entre le lecteur-amant qu'il est et les autres lecteurs-amants. La critique littéraire est un genre littéraire dérivé.

Signalons un contresens à propos de cette seconde phrase : de trop nombreux candidats, après une lecture superficielle du sujet, ont cru comprendre que Gracq défendait ses propres ouvrages devant un critique, comme si un écrivain ne pouvait attendre d'un critique qu'un regard sur ses propres oeuvres et ne pouvait être amoureux que de ses productions personnelles !

Si la seconde phrase tire les conséquences de la première, on voit donc qu'elle la prolonge dans un autre domaine et qu'elle ne lui est pas synonyme. La première phrase définit le rapport du lecteur (de tout lecteur) au livre qu'il aime, la seconde le rôle du lecteur particulier qu'est le critique. Du même coup, Julien Gracq récuse deux types d'approche opposés de l'oeuvre littéraire : l'approche dite biographique, selon laquelle on ne pourrait comprendre une oeuvre qu'en connaissant la vie de son auteur ; l'approche textuelle à prétention scientifique, qui dissèque l'oeuvre pour en comprendre le fonctionnement. À ces deux méthodes s'oppose la critique littéraire selon Gracq, comme « exercice d'admiration » raisonné (pour citer l'écrivain Cioran), comme déclaration argumentée d'amour.

À partir de cette analyse, on peut poser nettement la problématique du sujet, c'est-à-dire l'ensemble des questions qu'il soulève et qui peuvent se résumer au rapport triangulaire entre l'auteur, son oeuvre et le lecteur : La lecture, définie comme le rapport lecteur-livre, peut-elle se limiter au seul texte du livre ou doit-elle s'élargir aux conditions de son écriture (première phrase) ? Deux questions dérivent de celle-là. L'une sur la finalité de la lecture : Le livre n'est-il qu'un moyen pour accéder à un auteur dans une communication intersubjective ou est-il la propre fin de la lecture dans une sorte d'acte érotique de jouissance ? L'autre sur la modalité de la lecture : Un livre peut-il se comprendre complètement sans qu'on sache rien de son auteur ? Par ailleurs (seconde phrase), la critique, si elle se limite au texte seul, doit-elle être scientifique ou intuitive ? Le livre est-il un objet à disséquer formellement comme on démonte une mécanique ou est-il un sujet vivant à saisir avec empathie ?

Cette problématique donne lieu depuis cent cinquante ans à une polémique qui rassemble en deux camps opposés une constellation d'écrivains ou de critiques, autant du point de vue de la réception de l'oeuvre (c'est-à-dire de sa lecture : le seul qu'envisage Julien Gracq), que de la production de l'oeuvre (c'est-à-dire de son écriture). Citons dans le camp des « biographistes » Sainte-Beuve, qui, dans les seize tomes de ses *Causeries du lundi*, illustre l'idée qu'un texte résulte d'une intention et d'une biographie, ainsi que Gustave Lanson, qui fonde l'étude d'une oeuvre sur ses déterminations socio-historiques. Dans l'autre camp, Proust affirme dans son *Contre Sainte-Beuve* que « l'homme qui fait des vers et l'homme qui cause dans un salon ne sont pas la même personne », relayé en cela par Paul Valéry, les formalistes russes, Roman Jakobson, les structuralistes, Roland Barthes, lequel annonce « la mort de l'auteur », professant que l'auteur est le produit de ses textes et non l'inverse. On pouvait faire remarquer que si le clivage entre les deux camps a d'abord correspondu à une sorte de querelle entre anciens et modernes, il a ensuite parcouru transversalement la modernité et divisé ce qu'il est convenu d'appeler la nouvelle critique entre une tendance linguistique et textuelle (Leo Spitzer, Roman Jakobson, Roland Barthes, Gérard Genette, la revue *Tel Quel*) et une tendance socio-psychologique (psycho-critique de Charles Mauron, critique marxiste de Lucien Goldman). Mais Julien Gracq renvoie dos à dos anciens et modernes, critique textuelle et biographique, pour préconiser, on l'a vu, une critique littéraire s'assumant comme genre littéraire.

Ébauche d'un plan.

On constate que le sujet était très vaste. Le candidat n'était tenu ni de connaître en détail tous ces critiques, ni de se prononcer définitivement sur un problème qui a fait couler tant d'encre

depuis au moins un siècle. Il pouvait en revanche hasarder quelques remarques provisoires relevant plus du bon sens et d'une culture bien assimilée que de l'érudition. À savoir :

Remarquer par exemple qu'un ouvrage s'offre d'abord à son lecteur comme texte et que c'est comme texte qu'il fonctionne, que sa qualité est immanente au texte ; que les vies les plus héroïques, la culture la plus étendue, le travail le plus acharné et les meilleures intentions ne suffisent pas à faire un bon écrivain, qu'un vers n'est pas beau parce que son auteur l'est aussi, ni même parce qu'il est sincère. On pouvait citer le cas limite des auteurs dont on ignore presque tout, les poètes antiques par exemple, Homère, dont on doute même qu'il ait existé comme auteur unique, les tragiques grecs, les auteurs anonymes du Moyen-Âge (*le Roman de Renart, la Chanson de Roland*). On pouvait donc dans un premier temps donner entière raison à Julien Gracq.

On pouvait dans un deuxième temps dépasser ce point de vue sans le nier. Remarquer que si la biographie n'explique pas tout, elle permet en revanche d'élargir le sens d'une oeuvre. Prenons l'exemple des *Fleurs du Mal*, si souvent cité dans les copies. Chaque poème des *Fleurs du Mal* est un tout en soi, tissant avec les autres un réseau de thèmes et de « correspondances » qui forme à son tour une sorte de galaxie poétique dont la compréhension globale n'a pas besoin de recourir à la biographie du poète. Cependant cette biographie permet de comprendre la composition de la première section « Spleen et Idéal », dont la partie centrale s'organise en cycles dont chacun correspond à une femme aimée du poète. À l'appui de la thèse de Julien Gracq, les pièces de Molière ont souvent été citées en exemple par les candidats, en vertu de l'effet comique immédiat qu'elle conservent encore sur un public n'ayant que de très vagues notions d'histoire. Mais si elles nous enchantent toujours par leur impertinence et leur drôlerie, il n'est pas tout à fait indifférent de savoir que Molière, loin d'être subversif, loin de s'élever contre les valeurs établies (comme tel candidat l'a affirmé en vertu d'une conception naïve et romantique de la littérature qui veut que tout auteur authentique soit un écrivain maudit et révolté), a défendu en réalité les valeurs de la bourgeoisie, bon sens et juste milieu, contre une noblesse que son maître Louis XIV voulait réduire et soumettre. Un livre comme *Morales du Grand Siècle* de Paul Bénichou peut être de quelque secours pour éviter des contresens de ce genre sur les intentions de Molière, Paul Bénichou qui déclarait par ailleurs : « La mise hors de cause de l'auteur et de son projet par un décret théorique quelconque, aboutissant à une réflexion sur un texte orphelin par un observateur étranger, substitue à un échange humain le soliloque d'un sourd. »

On pouvait enfin aborder la question de la critique littéraire et discuter le rôle somme toute assez réduit que Julien Gracq lui assigne : critique d' « honnête homme », fondée sur le goût et l'intuition, refusant absolument tout pédantisme universitaire et contestant implicitement l'utilité de l'approche érudite. Il s'agit là d'une approche qui peut vite tourner elle aussi en « soliloque d'un sourd » ou en « exercice d'admiration », à quoi nous faisons allusion plus haut en citant Cioran. Ne peut-on au contraire attendre du critique « professionnel » qu'il fournisse au lecteur « amateur », outre quelques bonnes raisons d'aimer un livre, quelques renseignements utiles sur les circonstances de son écriture, sa filiation littéraire, les règles de son genre, les intentions de son auteur ? Pour filer encore un peu la métaphore, le lecteur amoureux n'est-il pas désireux, à l'instar des personnages de Proust, de tout savoir de l'objet dont il est épris ? Le critique n'est-il pas un peu le détective privé ou le cousin de la bien-aimée, dont le rôle est de satisfaire la curiosité de l'amoureux ? En clair ne doit-il pas favoriser de ses lumières le dialogue entre deux subjectivités, celle de l'auteur et celle du lecteur, qui s'effectue dans les actes respectifs de l'écriture et de la lecture ? Cela dit, on peut aussi lui assigner d'autres rôles tout aussi essentiels, comme la mise en perspective, qui permet de relativiser le mérite d'un livre, d'élargir l'horizon de lecture et de porter des jugements de valeur, en bref de lire un peu plus loin que le bout de son nez. La critique ne se réduit pas donc pas à la critique d'amour ou d'humeur.

On voit se dessiner ici l'ébauche d'un plan, mais il ne s'agit que d'une proposition parmi d'innombrables possibilités. Le candidat pouvait d'ailleurs trancher nettement en faveur de l'une ou l'autre des positions critiques. Toute opinion était légitime dès lors qu'elle était cohérente et argumentée, illustrée par des exemples pertinents.

Quelques remarques générales

Il est nécessaire de présenter, ne serait-ce que de façon résumée ou fragmentaire, la citation qui sert de point de départ au sujet. L'énoncé du sujet stipulait même explicitement d'analyser les propos de Julien Gracq. Cette analyse peut d'ailleurs être progressive et se dérouler tout au long du développement, pour en ponctuer ou en introduire les différentes parties. Elle peut aussi s'effectuer dans l'introduction ou faire l'objet d'une première partie. Dans ce dernier cas, l'opinion de l'auteur est présentée comme une thèse, que les autres parties contesteront, nuanceront ou élargiront. Or certains candidats n'ont fait aucune allusion au jugement de Julien Gracq, présentant une problématique tombée du ciel, accommodée à leur façon. La plupart, sinon la totalité, se sont contentés d'une analyse superficielle. Bien peu ont seulement pressenti la problématique à traiter. Mais si certains ont cité Sainte-Beuve, Lanson et Proust, ils n'ont pas compris que leurs approches respectives de l'oeuvre littéraire étaient au coeur du sujet.

Une lecture attentive et critique du sujet aurait évité à beaucoup de tomber dans quelques écueils regrettables. L'un des plus fréquents est le verbalisme creux : il consiste à faire des phrases à peu près cohérentes syntaxiquement, mais enchaînant de façon aléatoires des termes abstraits qui ressortissent plus ou moins au métalangage littéraire, sans que le correcteur de bonne volonté puisse, malgré ses efforts, assigner le moindre sens à leur agencement. Une autre dangereuse facilité est de formuler des évidences, tautologies ou lapalissades (« Un critique littéraire est un homme pensant et écrivant sur le travail d'un autre homme pensant et écrivant. [...] Seulement, afin de savoir si une critique est valable ou non, il n'est rien de tel que de se faire sa propre idée en lisant l'oeuvre. »), ou encore des assertions invérifiables. Un expédient employé plusieurs fois a été de faire des balayages successifs de notre histoire littéraire (en général trois, un pour chaque partie), en essayant tant bien que mal de rattacher les auteurs cités chronologiquement à une vague thématique de critique littéraire. Faute d'analyser le sujet pour tenter de le comprendre, on le noie sous un déluge verbal. Répétons-le : il faut éviter de plaquer artificiellement un vague panorama de pseudo-histoire littéraire à la place d'une réflexion personnelle, qui, même embryonnaire, sera préférée à un exposé sans pertinence pour le sujet.

Encore une fois, nous conseillons vivement aux futurs candidats de s'entraîner à faire des analyses de sujet. Ils apprendront à lire plusieurs fois le libellé, à en peser tous les termes, à le problématiser.

Un autre point essentiel est l'expression écrite, très souvent approximative, obscure, familière, maladroite, voire incorrecte. Nous ne citerons que l'exemple de cette copie où figure par trois fois le même solécisme consistant à pratiquer l'inversion du sujet dans une interrogative indirecte, laquelle est fautivement ponctuée d'un point d'interrogation : « *Nous pouvons donc nous demander dans quelle mesure l'adhésion du critique est-elle fondamentale pour ce dernier... ? *Nous nous demanderons en quoi le critique littéraire peut-il à lui seul représenter la réception au sens large du terme... ? *Nous pouvons donc nous demander quel sort Julien Gracq réserve-t-il aux autobiographies... ? »

Alerte enfin pour l'orthographe, le record étant cette année de 14 fautes pour une seule copie. Cette ignorance ou ce mépris de l'orthographe est évidemment inadmissible de la part de candidats qui se destinent à l'enseigner.

Nous tenons à rappeler ces remarques de méthode et d'expression qui paraissent pourtant évidentes. Comment un professeur pourrait-il former ses élèves aux techniques de dissertation ou de commentaire 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, d'innombrables lectures. C'est sur cette incitation à la lecture que nous achèverons ces remarques. Un enseignant de français doit avoir lu l'essentiel des « classiques » ou, si l'on préfère, de la littérature « patrimoniale », dont nous espérons inutile de dresser une liste. L'acquisition d'une culture ne s'improvise pas. Elle est en définitive l'aboutissement de quatre années d'études supérieures, avec ce qu'elles supposent d'entraînement écrit et oral régulier.

Épreuves d'admissibilité

Epreuve d'occitan

EPREUVES ORALES D'OCCITAN-LANGUE D'OC

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

05 :	2 exposés
06 :	1 exposé
08 :	1 exposé
09 :	1 exposé
10 :	2 exposés
11 :	1 exposé
12 :	1 exposé
12,5 :	1 exposé
15 :	1 exposé
17 :	1 exposé

La moyenne est de 10,04/20, contre 10,13/20 en 2006. Mais cette année 58,33 % des candidats ont obtenu une note supérieure ou égale à 10, alors que seulement 27,27 % y étaient parvenus l'an dernier, ce qui est dans l'ensemble encourageant, même si des progrès peuvent encore être attendus et accomplis.

Tout en déplorant qu'aucun candidat n'ait choisi de traiter un sujet de civilisation, le jury ne s'appesantira pas sur les qualités des meilleurs exposés, dont les auteurs ont su faire preuve de méthode, de rigueur, de connaissances et aussi de pertinence. Mais il insistera sur les difficultés rencontrées par certains candidats, afin de les aider à les surmonter à l'avenir et de préciser certaines attentes dans ce type d'épreuve.

Présentation critique

Quelques commentaires composés ou explications de texte ont présenté certaines faiblesses méthodologiques hélas traditionnelles. L'on recommande donc aux candidats de relire (ou de lire) les conseils prodigués dans le rapport 2006. On a relevé par exemple l'introduction qui omet de situer dans l'œuvre complète le passage à commenter, l'oubli de l'indication de la nature du texte, la difficulté à définir le ton de celui-ci, l'erreur sur le narrateur entraînant un contresens spectaculaire, l'absence de remarques de style et de versification. Des travaux se sont caractérisés par leur superficialité et le jury a dû recourir à toutes les ressources de la maïeutique pour faire découvrir quelques évidences aux candidats, tel le thème de la malmariée dans l'*alba* de Cadenet. Mais malgré ses efforts il est d'indispensables notions, esthétiques ou autres, qui sont restées hors de la portée de certains. Il y a eu des erreurs d'interprétation, faux-sens ou contresens, ainsi que d'inexplicables lacunes en histoire littéraire (du Bartas vivait-il au XVIe ou au XVIIe siècle ? Auger Gaillard a-t-il écrit en français avant d'écrire en oc ou le contraire ?), en histoire tout court (que se passait-il en France à l'époque de Gaillard ? qui était donc Henri de Navarre ?) ou en culture générale attendue d'un futur enseignant du second degré (qui était François Mauriac ?). Par ailleurs un candidat au CAPES d'occitan ou de tout autre discipline littéraire ou linguistique

se doit de savoir décomposer un vers en syllabes et de connaître les rudiments de la métrique occitane. Il conviendrait qu'il sache définir et employer des termes pourtant courants, comme ironie ou matérialisme, et éviter les formules étranges (tel l'involontaire oxymore « **sentiments fisics* ») qui révèlent une pauvreté en vocabulaire trop répandue de nos jours.

Etude grammaticale

L'incompétence en grammaire est tout aussi fréquente. Il est des erreurs imputables à une étude insuffisante de la grammaire occitane, en particulier celle de la langue ancienne. Ainsi sont confondus un subjonctif imparfait avec un subjonctif présent, ou un futur du type *amar vos ay* avec un passé composé. Même les termes techniques les plus courants peuvent faire défaut (ainsi a-t-il été question d'une forme « accrochée » pour *enclitique*).

D'autres erreurs relèvent de la méconnaissance de la grammaire générale. Ainsi, malgré les efforts unanimes d'un jury stupéfait, certains candidats n'ont pas réussi à trouver le sujet d'un verbe, à reconnaître un adjectif qualificatif, une proposition subordonnée relative. Un verbe n'est pas à la 1^e personne du singulier parce qu'il est précédé du pronom *m'*. On apprécierait que les candidats ne confondent pas l'imparfait de l'indicatif et le conditionnel présent, c'est-à-dire qu'ils regardent, au delà de la terminaison, la construction du radical. Puis, au fil des exposés, une conjonction de subordination a été prise pour une préposition, un pronom relatif pour un adverbe, une subordonnée conjonctive complément circonstanciel de temps pour une relative, puis pour une complétive. Expliquer pourquoi un verbe est au subjonctif, indiquer la valeur d'un temps sont des tâches insurmontables pour certains candidats. Pour analyser un suffixe, il en est qui ignorent jusqu'au mot « diminutif ». La terminologie grammaticale élémentaire doit être connue tant pour la grammaire de l'occitan médiéval que pour la grammaire moderne.

Mais l'incapacité de nombre de candidats d'identifier correctement les classes grammaticales et les fonctions des mots ou des groupes de mots n'est pas imputable seulement à des insuffisances individuelles. Elle révèle un réel problème d'enseignement de la grammaire française dans le primaire et/ou dans le secondaire dont les conséquences sont alarmantes et qu'il convient de résoudre de toute urgence. Pour l'heure et sans attendre la réforme qu'appelle la gravité de la situation, il appartient aux candidats de remédier à ces manques de connaissances élémentaires avec l'aide de leurs formateurs certes, mais aussi en travaillant par eux-mêmes les fondamentaux de la grammaire.

Enfin, quand les sujets de grammaire comprenaient une question de traduction, le jury a parfois effectué la synthèse des deux remarques précédentes, contraint de sanctionner à la fois des erreurs témoignant d'un défaut de connaissance de la grammaire occitane (et des textes au programme, de leurs particularités dialectales...), ainsi que des maladresses d'expression révélant l'ignorance des règles de la grammaire française, comme ce « *bien que je suis* », inadmissible dans la bouche d'un futur professeur.

Epreuve sur dossier

Le jury de l'épreuve sur dossier de la session 2007 des CAPES et CAFEP d'occitan-langue d'oc était composé de Claire Torreilles, Claude Juniot, Jean-Marie Sarpoulet, IPR d'occitan-langue d'oc dans les académies de Montpellier, Nice, Bordeaux et Limoges.

Le jury a évalué douze candidats, dix pour le CAPES, deux pour le CAFEP. Les notes sont attribuées sur 20. Elles se sont échelonnées de 17 à 3, dont six notes supérieures à la moyenne. La moyenne de l'épreuve a été de 10,7 :

Notes	17	14	13,5	13	12	09	08	06	03
Nombres de candidats ayant obtenu cette note	2	1	1	1	1	1	3	1	1

Description de l'épreuve

Cette épreuve se construit à partir d'un dossier didactique et pédagogique proposé au candidat. Ce dossier est composé de deux parties, une question dite administrative notée sur 10 et un commentaire didactique et pédagogique de documents noté sur 30. Le candidat dispose de deux heures de préparation sans aucun document extérieur (manuel, dictionnaire, grammaire...). L'épreuve elle-même comporte un exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien avec les membres du jury de 25 minutes.

Objectif de l'épreuve :

Aux termes de la réglementation en vigueur, les objectifs de l'épreuve doivent permettre au candidat de montrer :

- qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de sa discipline en collège et en lycée ;
- qu'il a réfléchi aux finalités de sa discipline et à sa relation avec les autres matières ;
- qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse et à la synthèse ;
- qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré ;
- qu'il a réfléchi à l'intégration de la notion de citoyenneté dans son enseignement.

Les sujets :

Comme les années précédentes, la question administrative devait permettre au candidat de montrer une connaissance élémentaire de l'organisation de l'Education Nationale, toujours en rapport avec sa discipline :

« Quel genre de projet pédagogique peut-on monter en lycée ? Avec quels professeurs ? Dans quelles conditions et avec quels objectifs ? (La même question était posée pour le collège). »

« Dans quelles conditions peut-on mettre en place et faire fonctionner un cursus bilingue en collège ? Quels sont les bénéfices attendus ? Quelles difficultés peuvent se présenter ? Comment y répondre ? »

« Quels arguments utiliseriez-vous pour inviter les élèves de seconde de votre lycée à suivre un enseignement d'occitan ? A quel moment de l'année ? Que pensez-vous de la démarche ? »

« Quels arguments les textes officiels de l'Education nationale vous donnent-ils pour présenter la langue et la culture occitanes aux partenaires (administration, parents d'élèves, collectivités territoriales) ? »

« Quels arguments utiliserez-vous pour inciter les élèves de CM2 des écoles du secteur de recrutement de votre collège à choisir l'option d'occitan-langue d'oc en 6^e ? »

« Quels rôles peuvent avoir le CDI et le professeur documentaliste dans l'enseignement de l'occitan-langue d'oc ? »

La question didactique et pédagogique permettait de voir les aptitudes d'analyse, de synthèse, et de communication du candidat, de même que sa connaissance des programmes et sa réflexion sur les finalités d'enseignement de sa discipline, et la relation de celle-là avec les autres disciplines. Quelques exemples montrent les directions choisies par les concepteurs :

ex. 1) « Dans la perspective de construire une séquence d'enseignement en collège, vous analyserez les documents supports ci-joints.

A quel niveau d'enseignement, dans quel type de séquence, dans quelles conditions pensez-vous pouvoir les utiliser ? Vous direz quels objectifs linguistiques et culturels vous souhaitez atteindre, en précisant les pré-requis nécessaires et le dispositif mis en place.

Vous présenterez plus particulièrement la préparation et le déroulement d'une séance.

Doc 1 : *Dins la vila de Roma* ;

Doc 2 : *Pastres pastressas* ;

Doc 3 : *Lou galerian, Mistral* ;

Doc 4 : *Vocabulari provençau en images.* »

ex. 2) « Vous analyserez la nouvelle ci-dessous, vous en dégagerez les centres d'intérêts littéraires et pédagogiques et vous vous demanderez comment vous pouvez l'utiliser en classe d'occitan-langue d'oc. A quel niveau ? A quel moment de la progression ? Avec quels pré-requis ? En vue de quels objectifs langagiers et culturels ? Selon quel dispositif précisément décrit ?

Doc : *La demanda*, Charles Camproux, Lo Penjat, *Soleu roge*, Vent Terral 1984. »

ex. 3) « Vous analyserez les documents ci-dessous et dégagerez leur thème commun. Vous vous demanderez à quel niveau d'enseignement et dans quelles conditions vous pouvez les utiliser comme support d'un cours d'occitan-langue d'oc.

Vous décrirez le dispositif (séquence) à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'apprentissage que vous vous serez fixés.

Doc 1 : enluminure d'un manuscrit d'un texte de Jaufre Rudel

Doc 2 : *Lei companh de fin'amor*, Massilia Sound System citat dins *Oc-ben*, tome 1 p. 117. »

ex. 4) « Vous lirez attentivement les trois documents cités. Vous dégagerez leurs thèmes communs et vous vous interrogerez sur l'intérêt pédagogique que celui-ci peut présenter pour des élèves de lycée. Lesquels de ces documents intégreriez-vous dans une progression d'apprentissage ? Dans quelles conditions ? Dans quel type de séquence, selon quels dispositifs ? Décrivez le déroulement d'une séance en particulier.

Doc 1 : tiré de *Lo temps clar de las encantadas* de J.-F. Brun ;

Doc 2 : tiré de *Lo secret de 19 sòus* d'après L. Cordas ;

Doc 3 : tiré de *Memòris e raconte* de Mistral. »

ex. 5) « Après avoir analysé ces documents tirés de *Sciéncias experimentalas e tecnologia*, Tavernier, 2005, dont vous garderez tout ou partie en les critiquant et en les complétant au besoin, vous élaborerez une séance que vous placerez dans une séquence cohérente sur la nourriture pour une classe de 5^e à un moment de l'année que vous déterminerez librement en fonction des pré-requis.

Vous définirez vos objectifs, le déroulement de votre séance, prévoyez une évaluation et une éventuelle remédiation.

Doc : « Cossi compausar un menut », *Sciéncias experimentalas e tecnologia*. »

ex. 6) « Après avoir analysé ces documents tirés de *La messorga mai gròssa* édité par le CRDP de Langedoc-Roussillon dont vous garderez tout ou partie en les critiquant et en les complétant au besoin, vous élaborerez une séance que vous placerez dans une séquence cohérente sur la nourriture pour une classe de 4^e à un moment de l'année que vous déterminerez librement en fonction des pré-requis.

Vous définirez vos objectifs, notamment en termes de compétences langagières, le déroulement de votre séance, prévoyez une évaluation et une éventuelle remédiation.

Doc 1 : illustration de la situation initiale du conte ;

Doc 2 : illustration de la situation terminale du conte ;

Doc 4 : le conte *La messorga mai gròssa* en occitan ;

Doc 5 : document pédagogique : le lexique, les fonctions langagières et les expressions idiomatiques tiré des documents d'accompagnement en ligne sur Internet www.crdp-montpellier.fr »

Description des sujets :

Les questions administratives, notées sur 10, ne présentaient pas de difficultés particulières. D'une manière générale, il s'agissait à chaque fois de montrer comment, dans le cadre de la réglementation en vigueur, développer l'enseignement de l'occitan dans un établissement en s'appuyant sur la structure de l'Education nationale et sur l'organisation d'un collège ou d'un lycée (Chef d'établissement, CDI, CIO, Conseil d'administration, projet d'établissement...). C'est-à-dire faire preuve de bon sens en se fondant sur ses connaissances.

Les questions didactiques et pédagogiques se fondaient, le plus souvent, sur d'authentiques documents pédagogiques dont on demandait au candidat de décrire l'utilisation en des situations de classe qu'on lui fixait. Elles balayaient l'ensemble des niveaux concernés par ce concours, collège et lycée en utilisant des documents iconographiques, des leçons tirés de manuels, des textes authentiques, didactisés ou non, des contes, des sujets d'examen. Chaque libellé de sujet demandait une lecture attentive des documents fournis (esprit d'analyse) et comportait des questions précises (esprit de synthèse, connaissance du système éducatif) : bâtir une séance à l'intérieur d'une séquence, commenter des exercices, faire le lien entre des documents iconographiques et des textes...

Le déroulement de l'épreuve :

L'épreuve proprement dite se déroule en trois temps. Dans un premier temps, durant 20 minutes, le candidat expose, en parole protégée, sur les deux questions posées. Dans un deuxième temps, hors de la présence du candidat et à partir de sa prestation, le jury échange

ses impressions et élabore les questions qui vont être posées au candidat. Dans un troisième temps, durant 25 minutes, un dialogue s'instaure avec le candidat, revenant sur les points à préciser, permettant un échange sur les questions abordées. Lors de cette partie, le candidat peut utiliser l'occitan pour donner des exemples. Cette langue, dans ses diverses variantes, est apparue bonne au jury, le plus souvent fluide et nuancée.

D'une manière générale, l'attitude des candidats a été positive, écoutant les sollicitations du jury, y répondant le plus souvent avec soin. On relèvera toutefois quelques formulations hasardeuses... Un professeur certifié d'occitan par exemple, n'est pas un « militant masqué ». Du point de vue des savoirs, les candidats connaissaient assez bien les textes officiels, malgré certaines lacunes portant sur l'enseignement bilingue et sur les référents du Cadre européen commun de référence (on rappellera également qu'il y a des programmes en occitan-langue d'oc ce dont certains candidats semblaient douter !). Aussi, les problèmes qui se sont posés venaient rarement d'un manque de savoirs règlementaires mais plutôt d'une lecture trop rapide du sujet, d'une analyse insuffisante des documents ou de propositions pédagogiques irréalistes découlant d'une insuffisance didactique. C'est ainsi qu'une attention insuffisante portée au libellé du sujet a pu faire croire aux candidats qu'ils devaient préparer une séquence alors qu'on ne leur demandait, par exemple, que d'élaborer une séance. Les documents doivent impérativement être lus et compris. Le jury a présenté, volontairement, des dossiers réduits mais variés. Après avoir vu ce qui était demandé, face à un document, il convient de le lire et de l'analyser en détail, de prendre en compte son intérêt didactique et pédagogique avant de pouvoir songer à l'intégrer dans un dispositif. En fonction des consignes du sujet, le candidat doit alors toujours se poser des questions simples : grâce à ce document, qu'est-ce que mes élèves vont acquérir ? Comment le présenter de la manière la plus efficace possible ? Il n'est pas nécessaire, alors, de vouloir à toute force étoffer le dossier présenté par le jury en multipliant les documents et en rajoutant des activités. Avec trois documents proposés par le jury, est-il besoin de proposer en plus une chanson, une recherche sur internet et une sortie ? Les dossiers ont une cohérence interne et il convient de la comprendre avant de vouloir la compléter. Certains candidats ont, de la sorte, voulu par une suractivité pédagogique, masquer cette carence d'analyse.

Du point de vue pédagogique, lorsqu'un dossier regroupe un ou plusieurs documents iconographiques et une nouvelle, un dialogue ou un poème, la relation entre image et texte doit être travaillée en détail. L'image permet alors d'émettre des hypothèses sur une situation et de mettre en place, de manière plaisante, le vocabulaire du texte qui suit (les documents d'accompagnement, le livre du professeur d'*Oc-ben !* en ligne sur le site du CRDP d'Aquitaine montre bien cela). Un sujet proposait ainsi deux dessins tirés de *La messorga mai gròssa*, présentant la situation initiale et la situation terminale du conte ainsi que le texte intégral du conte. Une manière habile de se servir de ce matériau est alors de travailler avec les élèves la description de l'image de la situation initiale, en réactivant éventuellement au passage le lexique du corps, du vêtement, des couleurs... puis de créer des hypothèses de lecture sur le lieu, l'époque, le déroulement...

Le candidat doit, au début de sa démarche, se poser la question du niveau de l'élève. Un élève de 6^e bénéficie par exemple de une à deux heures d'occitan par semaine, soit, en fin d'année, d'un total compris entre trente et soixante heures d'occitan. En fin de 5^e, il en a le double, donc au maximum cent-vingt. Nous ne sommes pas encore au nombre moyen d'heures pour passer du niveau A1 au niveau A2 du CECRL. Ajouté à cela l'hétérogénéité des classes d'occitan (élèves ayant suivi une initiation dans le premier degré, élèves de milieux occitanophones, élèves débutant complètement, etc.) et nous voyons tout à la fois la modestie

et l'ambition des exigences pédagogiques. Il s'agit de créer des stratégies afin de rendre les élèves capables de parler occitan. Le discours du candidat doit, d'une manière générale, s'organiser alors sur un thème et non sur des consignes grammaticales (toujours se souvenir que l'élève apprend en faisant !). Le traitement des questions de problèmes d'accent tonique ou d'oral comportant la trace de correspondance non acquise entre le graphème et le phonème, ne peut se faire par un exposé oral du professeur, mais par une pratique de l'élève. Cette pratique doit être la plus ludique possible : on se souviendra que Montaigne conseillait déjà de jouer avec les déclinaisons et les conjugaisons. Là encore, le candidat doit faire preuve de bon sens, en convoquant au besoin ses souvenirs d'élève. De la même manière, au sujet d'un dossier portant sur les événements de 1907, on évitera de conclure en disant « j'organiserai un débat », sans plus d'explication. Un débat ne peut se mettre en place, en lycée, qu'après une préparation rigoureuse. Débattre c'est écouter, se faire une opinion, argumenter, c'est-à-dire être dans la compétence de l'expression orale en interaction du CECRL. On doit bien voir qu'en classe terminale, un élève de LV3 est souvent à cheval entre les niveaux A2 et B1. Tout le travail d'argumentation peut être alors mené par petits groupes de trois à quatre élèves avant d'être reformulé, globalement, en grand groupe, de manière dynamique.

Conseils aux candidats :

Une bonne préparation à cette épreuve se fonde d'abord sur une bonne connaissance des textes règlementaires (la liste en est donnée plus bas) et sur la fréquentation régulière des ouvrages de pédagogie de l'occitan, manuels comme *Oc-ben !*, revues comme *Lenga e país d'òc*, des ouvrages de culture générale et de sensibilisation à l'occitan comme *Chercheurs d'oc*, le Cd-rom *Recueil pour le patrimoine en Aquitaine*, les trois précis réalisés à l'initiative de M. le Recteur de l'académie de Montpellier (*Précis d'occitan et de catalan*, *Petite anthologie des littératures occitane et catalane* et *Précis d'histoire du Languedoc-Roussillon*).

Mais cette connaissance est insuffisante pour aborder en de bonnes conditions l'épreuve sur dossier. Il convient de suivre régulièrement les cours proposés par les IUFM ou les Universités dans le but d'acquérir ce savoir, et, au-delà, de mettre en place une réflexion d'abord didactique puis pédagogique. Comment s'élabore une progression à partir d'un programme, comment se réfléchit une séquence à partir d'une progression et de l'évaluation d'un pré-acquis, comment les séances prennent-elles leur place, avec des objectifs, un déroulement, une évaluation et une remédiation, sont des questions qui doivent être maîtrisées.

L'analyse des documents doit faire l'objet d'un soin tout particulier tout au long de la préparation : le document iconographique et le document textuel, la relation entre les deux, la manière dont le vocabulaire, apporté par un questionnement de l'image, est transféré dans le travail sur le texte, mais également l'analyse d'exercices : qu'est-ce que le concepteur souhaite évaluer comme compétence de l'élève, est-ce bien venu, bien adapté à l'élève, assez clair, est-ce que je fais travailler réellement ou est-ce que j'évalue réellement la compétence souhaitée (etc.) ?

Enfin, il est souhaitable que l'étudiant puisse observer des situations de classe, tant en collège qu'en lycée, avec l'aide d'un professionnel, tuteur, formateur, IPR... Cette pratique, *in situ* ou par le biais de vidéo, doit permettre de confronter les idées de l'étudiant avec le réel : le

niveau acquis par les élèves, le temps nécessaire pour faire acquérir des notions, l'importance de la mémorisation et du ludique...

Le décortiquage d'un sujet, réalisé en groupe, permettra d'étudier les demandes du jury et la manière dont on peut y répondre. Des simulations d'oral complèteront assez tôt dans l'année cette progression. Il s'agit de travailler à partir de sujet de concours, en temps limité, dans la situation de l'épreuve.

Les documents à connaître :

Conformément à la définition règlementaire de cette épreuve, le candidat devra connaître les trois programmes publiés à ce jour en occitan-langue d'oc :

Programme du palier 1 des collèges : Arrêté du 20 mars 2007, JO 81 du 5 avril 2007 ;
 Programme du baccalauréat : Arrêté du 15 avril 1988 « programmes du baccalauréat » ;
 Mais également le programme du premier degré : Arrêté du 30 mai 2003, JO du 11 juin 2003, BO hors série n°2 du 19 juin 2003, « Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire » et « programme des langues étrangères et régionales à l'école primaire »

Il connaîtra également les trois articles du code de l'Education L 312-10, L312-11 et L312-12 ;

la Circulaire 2001-166 « développement de l'enseignement des langues régionales à l'école, au collège et au lycée ». BO du 13 septembre 2001 fixant le cadre de l'enseignement des langues régionales ;

ainsi que les textes définissant l'enseignement bilingue : Arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées, J.O n° 120 du 24 mai 2003 page 8900 ;

Il saura donner les grandes lignes du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Un moment de la vie du professeur d'occitan-langue d'oc

Cette épreuve, exigeante, est un moment important de la vie du professeur d'occitan-langue d'oc, pas seulement parce qu'elle concourt aux modalités de son recrutement mais plutôt parce qu'elle participe à sa formation. Au cours de cette année de préparation, grâce à elle, le candidat a commencé à réfléchir aux programmes, aux méthodes, aux manuels, mais aussi aux enjeux de la transmission de la langue et de la culture occitanes. Tout au long de sa vie professionnelle, le candidat continuera ce travail. Au-delà de son rôle de sélection, c'est un plus que cette épreuve offre à tous.