

**MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA RECHERCHE**

Direction des personnels enseignants

**CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DE
L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE**

CREOLE

Concours externe et CAFEP correspondant

Rapport présenté par Monsieur Didier de Robillard
Professeur des universités
Président du jury

Session 2002

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

**LES RAPPORTS DES JURYS DES CONCOURS SONT ETABLIS
SOUS LA RESPONSABILITE DES PRESIDENTS DU JURY.**

Préambule

Modalités de rédaction

Les différentes parties de ce rapport ont été établies par les membres du jury compétents, et ensuite harmonisées par le président du jury qui, selon les textes, demeure le seul responsable de l'ensemble. Les noms des rédacteurs de chaque partie du rapport ne seront donc pas rappelés à la fin de chaque partie puisqu'il est entendu qu'il s'agit des membres du jury compétents pour chaque épreuve.

Les modalités de passation des différentes épreuves ne seront pas systématiquement rappelées pour ne pas allonger inutilement le présent rapport, les candidats (*cf infra*) étant censés maîtriser cet aspect de la question.

Lorsque le nombre de candidats est trop faible, aucun rapport n'a été établi, celui-ci ne pouvant qu'être très personnalisé, ce qui n'est pas le rôle d'un rapport.

Composition du jury 2002

Concours externe

Epreuves de créole :

Barat Christian, Maître de conférences, Université de la Réunion
Bégot Danielle, Professeure des universités, Université des Antilles et de la Guyane
Chéry Christian Daniel, Professeur certifié, Université des Antilles et de la Guyane
Gauvin Axel, Professeur agrégé, Lycée des Avirons, Réunion, détaché à l'IUFM de la Réunion
Honorien Louis, Lycée professionnel Max Joséphine, Cayenne
Marie-Sainte Daniel, Délégué académique à l'action culturelle (DAAC), Professeur certifié, Rectorat de la Martinique
Marimoutou Carpanin, Professeur des universités, Université de la Réunion
Peyraud Flore, Proviseur, Lycée Polyvalent Bertène Juminer, Saint-Laurent du Maroni
Prudent Lambert Félix, Professeur des universités, Université de la Réunion
Robillard Didier de, Professeur des universités, Université de Tours
Sainton Jean-Pierre, Maître de conférences, Université des Antilles et de la Guyane
Sorèze Moïse, Inspecteur de l'Education nationale, Adjoint à l'Inspecteur d'académie, Rectorat de la Guadeloupe

Epreuve sur dossier

Beniamino Michel, Professeur des universités, Université de Limoges
Houpert-Merly Danielle, Professeure agrégée, Directrice adjointe, IUFM de Poitou-Charentes, Poitiers
Sorèze Moïse, Inspecteur de l'Education nationale, Adjoint à l'Inspecteur d'académie, Rectorat de la Guadeloupe
Marie-Sainte Daniel, Délégué académique à l'action culturelle (DAAC), Professeur certifié, Rectorat de la Martinique
Pouzalgues Evelyne, Professeure agrégée, Inspectrice d'académie / Inspectrice pédagogique régionale, académie de la Réunion.
Peyraud Flore, Proviseur, Lycée Polyvalent Bertine Juminer, Saint-Laurent du Maroni

Epreuves d'options :

Anglais

Coward Rodney, Professeur agrégé, Université de Tours
Nacouzi-Bourdichon Salwa, Maître de conférences, Université de Poitiers
Reyburn Jeremy, Professeur agrégé, IUFM de l'académie de Caen

Espagnol

Cuvillier-Gaissier Catherine, Professeure agrégée, Lycée Fressel, Obernai
Esse Gisèle, Inspectrice d'Académie, Inspectrice pédagogique régionale d'espagnol
Girault Jocelyne, Professeure agrégée, Lycée Polyvalent Victor Louis, Talence

Français

Chareille Anne, PRAG, Université de Tours
Rispaïl Marie Noëlle, Maître de conférences, IUFM de Nice
Touchard Yvonne, Professeure certifiée, IUFM Aix-Marseille, Marseille

Géographie

Chevalier Jean-Pierre, Maître de conférences, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines,
Directeur adjoint de l'IUFM de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines
Moriniaux Vincent, Maître de conférences, Université Paris 4
Thémines Jean-François, Professeur agrégé, IUFM de Caen

Histoire

Delacroix Gérard, Professeur agrégé, Université Paris 8
Pradines Anne-Marie, Professeure agrégée, Lycée Wallon, Valenciennes
Zancarini-Fournel Michèle, Professeure des universités, IUFM de Lyon

Président :

Robillard Didier de, Professeur des universités, Université de Tours

Vice-Président :

Beniamino Michel, Professeur des universités, Université de Limoges

Concours réservé

Beniamino Michel, Professeur des universités, Université de Limoges
Gauvin Axel, Professeur agrégé, Lycée des Aviron, Réunion, détaché à l'IUFM de la Réunion
Sorèze Moïse, Inspecteur de l'Éducation nationale, Adjoint à l'Inspecteur d'académie, Rectorat de la Guadeloupe
Marimoutou Carpanin, Professeur des universités, Université de la Réunion
Robillard Didier de, Professeur des universités, Université de Tours

Président :

Robillard Didier de, Professeur des universités, Université de Tours

Vice-Président :

Beniamino Michel, Professeur des universités, Université de Limoges

Le concours 2002 en quelques chiffres significatifs¹

Epreuves d'admissibilité

Matière	Nombre d'inscrits	Nombre de présents	Nombre d'admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Dissertation	131	84	21	5,77	11
Traduction	131	86	21	6,88	8,83
Histoire	15	9	2	3,61	6,50
Géographie	13	5	1	3,70	6,00
Français	75	43	12	5,47	9,21
Anglais	20	12	5	2,96	3,50
Espagnol	8	6	1	2,25	9,00

Matière	Présents		Admissibles	
	Note minimum	Note maximum	Note minimum	Note maximum
Dissertation	01,50	16,00	3,00	16,00
Traduction	01,50	16,00	05,50	11,50
Histoire	01,00	07,00	06,00	07,00
Géographie	00,50	07,00	06,00	06,00
Français	00,50	16,00	02,00	16,00
Anglais	01,00	08,00	01,00	08,00
Espagnol	00,25	09,00	09,00	09,00

	Note / 60	Note / 20
Moyenne des candidats non éliminés ²	17,63	5,87
Moyenne des candidats admissibles	27,26	09,08
Barre d'admissibilité	23	07,66

Nombre de candidats admissibles : **21**

Epreuves d'admission

Epreuve	Admissibles	Présents	Admis	Moyenne présents	Moyenne admis
Présentation / commentaire	21	20	8	7.63	10.90
Explication française	12	11	5	8.73	11.80
Géographie	2	2	1	3.50	2.00
Histoire	1	1	0	5.00	
Présentation critique anglais	5	5	2	6.00	8.25
Présentation critique espagnol	1	0			
Epreuve sur dossier	21	20	8	7.65	10.63

Nombre de candidats admissibles : 21
 Nombre de candidats non éliminés : 19 soit 90,48 % des admissibles.
 Nombre de candidats sur la liste principale : 8 soit 42,11% des non éliminés.
 Nombre de candidats sur la liste complémentaire : 2 soit 10,53% des non éliminés.

¹ Source : Statistiques officielles du Ministère de l'éducation nationale.

² Non éliminé : cette catégorie correspond aux candidats n'ayant pas obtenu de note éliminatoire (Ex. : absents, etc.)

Moyennes portant sur le total général (admissibilité et admission)

Moyenne des candidats non éliminés	73.62
Moyenne des candidats admis sur la liste principale	92.37
Moyenne des candidats inscrits sur la liste complémentaire	80.58

Moyennes portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés	46.30
Moyenne des candidats admis sur la liste principale	62.43
Moyenne des candidats inscrits sur la liste complémentaire	53.33

Nombre de postes	8
Barre de la liste principale	81.82
Barre de la liste complémentaire	80.50

Considérations générales

La tenue en 2002 de la première session du CAPES de créole est suffisamment importante pour que l'exercice imposé qu'est le rapport de jury y prenne une saillance toute particulière. Notamment, ce rapport a vocation à contribuer à mettre en place des normes, et des pratiques habituelles qui sont susceptibles d'être remaniées par les sessions ultérieures de ce concours et les rapports de jury qui suivront.

La portée symbolique de la mise en place de ce CAPES ne sera évidemment pas traitée ici. On n'en dira qu'un mot, car celle-ci ne saurait être minimisée, puisque cette dimension a pu influencer les comportements de certains, semble-t-il parfois peu au fait des normes, habitudes et traditions liées aux CAPES, notamment en matière d'indépendance et d'impartialité du jury tant dans ses choix et pratiques évaluatives que dans le processus de sa constitution même, qui ne saurait souffrir de pressions, de quelque ordre qu'elles puissent être.

On s'attardera en revanche sur des considérations d'ordre pratique, dans la mesure où celles-ci sont susceptibles à la fois d'éclairer les candidats de la session 2002 sur leurs performances, et d'aider les candidats des sessions à venir.

D'ores et déjà, il apparaît que deux problèmes majeurs se sont posés aux candidats, tant pour les épreuves écrites que pour les épreuves orales :

- L'appellation « CAPES de créole » ne doit pas masquer qu'il s'agit d'un CAPES **bivalent** de créole, comme l'indique clairement la répartition des coefficients aux différentes épreuves. Un argument pratique s'ajoute à cela : les lauréats du concours, au cours de leur carrière, peuvent être appelés à enseigner cette seconde matière, et doivent donc être aussi compétents dans les deux matières de ce CAPES.

Le jury a été consterné de constater que certains candidats avaient manifestement sous-estimé cette spécificité, et étaient arrivés au concours dans un état d'impréparation qui explique pour une grande part la faiblesse de certaines performances.

Plus encore, quelques rares candidats ne semblaient pas informés quant aux modalités précises des épreuves, notamment sur le fait que l'épreuve orale de Présentation / commentaire en créole s'effectue en créole et non en français, ce qui est pourtant clairement précisé par les textes officiels.

- Le CAPES est un **concours** et non un examen. Cela signifie que le rôle du jury n'est pas de garantir un niveau de compétence, mais de se donner les moyens de hiérarchiser les compétences des candidats. En pratique, cela se traduit notamment par le fait que les réponses des candidats, qu'elles soient justes ou non, sont susceptibles de susciter, de la part du jury, questions, demandes de précisions, d'explicitation, d'exemples qui ne doivent s'interpréter ni comme approbation ni comme réprobation, mais simplement

comme une invitation à améliorer encore une performance, indépendamment de son niveau. Plus concrètement encore : un candidat qui estime, peut-être à raison, avoir effectué une excellente prestation, ne doit pas s'étonner d'une question supplémentaire le poussant à aller plus loin : la réponse à cette question est susceptible d'améliorer son rang dans le classement définitif des candidats, et, éventuellement, de le faire passer le rang critique qui fera de lui un admissible ou lauréat.

Epreuves d'admissibilité

Créole

Dissertation

Le sujet de dissertation portait, en 2002, sur un thème de littérature.

« Dans quelle mesure pourrait-on dire que l'écriture des fables créoles se fonde sur un désir de mettre en scène les manières de faire et les manières de dire des univers créoles ? »

Commençons par une évidence : la dissertation en créole, qu'elle porte sur un sujet de civilisation ou de littérature, doit être rédigée en créole, quelle que soit la forme choisie (Guadeloupe, Martinique, Réunion, Guyane). Ce qui semble aller de soi doit pourtant être rappelé puisque deux candidats ont composé en français.

Ce n'est pas pour autant que les autres copies donnent entière satisfaction sur le plan formel, qu'il s'agisse des problèmes de niveau de langue, de syntaxe, de lexique ou de graphie. Ces problèmes ne se situent évidemment pas au même niveau, et les défauts relevés peuvent être corrigés si l'on accepte de s'en tenir à quelques règles simples et à prendre en compte un certain nombre de considérations.

La première concerne la différence de statut entre un travail académique élaboré de type argumentatif et la conversation orale quotidienne. Certains candidats ne semblent même pas être conscients de cette différence. Cela entraîne, dans certaines copies, des adresses directes au destinataire supposé du travail, des prises de position à la première personne, l'absence de connecteurs logiques, etc. On a même eu droit à un candidat qui racontait des anecdotes « fabuleuses » liées à sa propre vie et qui était tout heureux de les faire partager à son lecteur. Cette absence de distanciation se retrouve à un autre niveau dans un certain nombre de jugements de valeur à dimension militante par rapport aux mondes créoles qui n'ont évidemment pas leur place dans ce type de travail.

La seconde se rapporte à la qualité de l'expression et au niveau de langue. Il s'agit, en somme, d'écrire dans une langue correcte, claire, compréhensible, fluide, adaptée aux exigences du sujet proposé. Il faut donc se tenir à égale distance d'un créole excessivement basilectal qui – dans le cas qui nous concerne — abusera nécessairement de la métaphore et finira par rendre le propos incompréhensible, et d'un créole excessivement acrolectal qui aura tendance à dissoudre celui-ci dans le français, tant au niveau du lexique que de la syntaxe, aboutissant ainsi à une sorte d'interlangue ou de « créole macaronique » du plus déplorable effet. On note que le vocabulaire courant fait trop souvent défaut, ce qui conduit le candidat, soit à emprunter sans vergogne le mot français qu'il « créolise » graphiquement, soit à se servir d'expressions inusitées, inutilement alambiquées, alors qu'une solide connaissance de la langue devrait suffire, le plus souvent, à trouver le mot juste, la tournure correcte. On a aussi noté une conséquence malheureuse de cette recherche effrénée du mot ou de l'expression sentis comme « authentiquement » créoles : sa préoccupation première étant de placer « les mots qu'il faut », le candidat en oublie parfois de traiter le sujet, d'élaborer une problématique, de proposer une argumentation, d'analyser les œuvres.

La troisième concerne le traitement de la graphie. Si toutes les graphies, telles que définies dans le texte décrivant le programme 2002 (cohérence, historicité, reconnaissance sociale...), sont acceptées, encore faut-il qu'elles soient cohérentes. Le choix d'une norme graphique par le candidat implique qu'il ne passe pas son temps à la transgresser comme c'est trop souvent le cas. Si le jury n'a pas vocation à jouer le rôle de gendarme de la graphie, il signale cependant que cet aspect demande à être pris en

compte de manière plus sérieuse par la majorité des candidats. Plus grave : il est inadmissible, comme on a pu le constater ça et là, que des candidats transforment la graphie de tel ou tel auteur lors de citations : la graphie, élément comportant une dimension historique et manifestant de surcroît des choix parfois cruciaux, notamment esthétiques, politiques, ne peut être modifiée sans justification.

La quatrième relève de la méthodologie et de la rhétorique mêmes de la dissertation et, plus particulièrement de la dissertation littéraire. Trop de candidats ne semblent même pas savoir de quoi il s'agit. Combien de copies ne proposent pas de problématique, n'annoncent pas de plan, n'argumentent pas, avancent de manière péremptoire des affirmations qu'aucune citation ni analyse ne vient étayer, ou proposent des exemples ou des analyses non pertinents ! Le jury attend des copies qui problématisent le sujet proposé, dont les analyses argumentées et organisées se fondent sur des informations importantes et pertinentes. Il ne s'agit pas de tout dire, ni de faire étalage de connaissances qui n'ont aucun rapport avec le sujet ; il s'agit d'organiser une réflexion fondée, argumentée, nourrie par la fréquentation régulière des œuvres du programme. Les catalogues sont donc à éviter, de même que la juxtaposition de remarques sans lien entre elles. Si la réflexion doit s'appuyer sur des citations exactes (et non pas approximatives), il ne faut pas hésiter à privilégier des analyses textuelles relativement élaborées. Il n'est pas inutile de rappeler que la dissertation littéraire doit montrer une connaissance réelle et profonde du programme liée à des aptitudes à une argumentation claire, méthodique, progressive, répondant au sujet : celui-ci est à la base de l'argumentation ; il n'est, en aucun cas, un prétexte à bavardage. Dans cette perspective, les copies bien problématisées, dont l'argumentation est fondée sur des analyses pertinentes, nourries d'informations importantes et à bon escient valent largement davantage que des copies simplement illustratives, même si le candidat y révèle une connaissance sans défaut de l'histoire littéraire ou des œuvres elles-mêmes.

La condition première pour pouvoir traiter ce sujet explicitement transversal était une bonne connaissance, de la part du candidat, des fables créoles de son domaine linguistique et, une information correcte à propos des fables des autres domaines. Le jury a eu à déplorer trop souvent, soit des considérations extrêmement générales sur le genre de la fable et / ou du conte, soit un enfermement excessif sur un corpus limité à l'une des aires. La dissertation, dans le cadre du concours tel qu'il a été défini, suppose une démarche comparatiste.

Le sujet portait explicitement sur l'écriture des fables créoles et sur la mise en scène des manières de faire et de dire des univers créoles. Il n'était donc nul besoin, comme on l'a trop souvent constaté, de proposer de longs développements sur l'histoire des fables depuis Esope ou le *Pancatantra* indien, ou de gloser sur le degré de « déviance » de tel ou tel auteur par rapport à La Fontaine, par exemple. On a pu lire une copie entièrement consacrée à un discours sur la fable en général et ses avatars dans l'Océan Indien puis aux Antilles. C'était non seulement inutile, mais non pertinent. La dimension intertextuelle, dans la mesure où elle avait à être prise en compte, devait être aussi analysée d'une aire créole à l'autre dans le but de montrer comment les réalités spécifiques de telle ou telle aire induisaient des pratiques d'écriture (au sens littéraire du terme et non au sens de la graphie contrairement à ce que certains se sont épuisés à démontrer) et de mise en scène différentes. C'est par ce biais qu'il devenait possible de penser le passage à l'écrit littéraire pour les premiers fabulistes par exemple, dans le double rapport intertextuel aux fables européennes et aux contes créoles et de montrer comment la fable créole se construisait dans leur intégration / dépassement, d'une part, dans le dialogue avec les fables créoles antérieures d'autre part. La prise en compte des versions de Chrestien, Héry et Marbot, par exemple, permettait de montrer ce jeu. Une telle mise en perspective n'est possible que si l'on a une connaissance correcte des divers contextes et de la chronologie : cela évite, comme on a pu le lire, de faire de Charles Baissac un fabuliste, de François Chrestien un Réunionnais, ou de situer Louis Héry comme le premier fabuliste créole. Dans une des copies, on en vient à dater du dix-neuvième siècle, *Fab' Compè Zicaque* de Gilbert Gratiant ; il est vrai qu'un candidat écrit aussi que c'est La Fontaine qui invente les fables.

S'il fallait, bien entendu, avoir quelques notions sur la fable et une bonne connaissance du programme, cela ne dispensait pas d'une analyse précise du sujet. Combien de copies érudites sont passées à côté et ont été sanctionnées en raison de ce défaut. Tel qu'il était libellé, le sujet ne présentait pas de difficultés particulières et son traitement relevait essentiellement d'une démarche d'anthropologie littéraire. Les termes clés étaient les notions d'« écriture », de « mise en scène », de « manières de faire », de « manières de dire », sans oublier l'importance du « et », d'« univers créoles » (le pluriel n'était pas sans signification ici).

Il s'agissait donc de réfléchir sur les modalités du passage de l'oral à l'écrit et sur l'élaboration littéraire et stylistique des fables créoles. Qui ne se préoccupait pas de cette question risquait de se mettre hors-jeu. La notion de « mise en scène » permettait d'articuler ce passage sur la question de la théâtralisation à la fois du monde, des paroles, de la langue et du langage, ce qui ouvrait sur la scène du conteur, sur la façon dont la fable se souvenait à la fois des modalités d'énonciation du conte et du geste du conteur. Si les « manières de faire » et « les manières de dire » renvoyaient d'une part à la dimension anthropologique et ethnographique, d'autre part à la question de la monstration du discours, de l'exhibition de la polyphonie des fables, du jeu sur les variétés et la variation, de la fable comme espace de circulation réglée de la parole, il fallait surtout questionner le « et » qui les mettait en relation ; on pouvait, de cette façon penser l'articulation des paroles et des univers créoles dans le cadre de l'écriture des fables, penser la manière dont des univers portés par des discours spécifiques et parfois conflictuels s'organisaient dans le cadre d'une mise en écriture implicitement (et parfois explicitement) réflexive : du théâtre de la parole au théâtre de l'écriture, en quelque sorte. Il était alors légitime d'analyser les diverses modalités de rapatriement ou d'inscription des textes eux-mêmes dans les univers créoles, comme textes créoles feignant de ne rien devoir (et on est là très nettement dans un travail de « mise en scène ») aux fables européennes, feignant de s'inscrire dans d'autres filiations proprement posées comme créoles. Notons, à ce propos, que les « univers créoles » de référence étaient ceux que les textes construisaient comme tels, et non pas ceux dont peut rêver idéalement tel ou tel candidat. Reste la question du « désir ». Il ne fallait pas la confondre avec le vieux problème des intentions d'auteur ou des motivations explicites. C'est ici que la prise en compte des contextes pouvait aider à élaborer une réflexion sur les situations de passage à l'écriture littéraire dans les sociétés créoles. Mais il est clair qu'il fallait aussi s'interroger sur ce qui échappe aux motivations et donc sur le fonctionnement textuel des fables, y compris dans leur dimension ludique.

C'était, à partir du corpus spécifique des fables créoles, l'épineuse question de la créolisation littéraire qui était ainsi posée : bien peu s'en sont aperçus.

Traduction

Le texte proposé était le suivant :

Qu'est-ce donc que vous espériez, quand vous ôtiez le bâillon qui fermait ces bouches noires ? Qu'elles allaient entonner vos louanges ? Ces têtes que nos pères avaient courbées jusqu'à terre par la force, pensiez vous, quand elles se relèveraient, lire l'adoration dans leurs yeux ? Voici des hommes noirs debout qui nous regardent et je vous souhaite de ressentir comme moi le saisissement d'être vus. Car le blanc a joui trois mille ans du privilège de voir sans qu'on le voie ; il était regard pur, la lumière de ses yeux tirait toute chose de l'ombre natale, la blancheur de sa peau c'était un regard encore, de la lumière condensée. L'homme blanc, blanc parce qu'il était homme, blanc comme le jour, blanc comme la vérité, blanc comme la vertu, éclairait la création comme une torche, dévoilait l'essence secrète et blanche des êtres. Aujourd'hui ces hommes noirs nous regardent et notre regard rentre dans nos yeux ; des torches noires, à leur tour, éclairent le monde et nos têtes blanches ne sont plus que de petits lampions balancés par le vent. Un poète noir, sans même se soucier de nous, chuchote à la femme qu'il aime :

"Femme nue, femme noire
Vêtue de ta couleur qui est vie ...
Femme nue, femme obscure,
Fruit mûr à la chair ferme, sombres extases de vin noir."

et notre blancheur nous paraît un étrange vernis blême qui empêche notre peau de respirer, un maillot blanc, usé aux coudes et aux genoux, sous lequel, si nous pouvions l'ôter, on trouverait la vraie chair humaine, la chair couleur de vin noir.

Jean Paul Sartre, Orphée Noir, 1948.

Le texte proposé à la traduction est la première page de « Orphée Noir », essai célèbre que Jean-Paul Sartre écrit en 1948 pour servir de préface à l'*Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue*

française de Léopold Sédar Senghor. S'agissant de la toute première épreuve de traduction du Capes de langue et culture créoles, le Jury a choisi un texte relativement connu et important pour les sociétés concernées. Il constitue en effet une étape charnière de l'histoire de la Négritude et des littératures d'Outre Mer, celle de l'appréciation critique par une personnalité significative. Pour présenter la poésie des auteurs noirs d'expression française, Jean-Paul Sartre met de côté ses aspects revendicatif et révolutionnaire déjà aperçus de tout le monde, et décide d'en souligner le caractère réactif. Adoptant un ton d'avocat général, il apostrophe le public blanc, pour lui montrer l'importance de l'inversion du point de vue. Le regard du blanc est raciste parce qu'il procède de l'évidence de la raison du plus fort. Le regard du noir éclaire à son tour le monde et force un nouvel ordonnancement du monde. « Orphée noir » est régulièrement étudié dans les facultés de Lettres qui font place à la Négritude et il est à signaler que diverses références à ce texte figurent dans l'*Anthologie de la nouvelle poésie créole*, référence incontournable dans la préparation d'un professeur de créole.

Texte fort, lourd d'engagement philosophique et esthétique, central pour le débat sur la « naissance d'une littérature », il offre aux candidats l'occasion de montrer à la fois leurs connaissances culturelles et leurs compétences linguistiques. Il faut donc éviter toute paralysie devant le style évidemment travaillé, et surtout ne pas s'abîmer dans un vain débat sur le caractère ardu de la rhétorique. Le candidat doit au contraire s'appliquer à mettre en œuvre au plus vite les principes élémentaires de la traduction : lectures répétées et attentives, repérage des unités plus délicates, méfiance vis à vis des mots et expressions non transparents, libération de son imaginaire et de sa poétique créole une fois que le passage est bien compris. La plupart des candidats qui ont perdu du temps à être surpris, à délibérer sur le caractère héroïque ou orthodoxe de Sartre ou qui se sont mis à la recherche des mots les plus abscons des créoles des Antilles ou de l'Océan Indien se sont en réalité donné un handicap supplémentaire. Conscient de la minceur des références bibliographiques disponibles et du caractère neuf de l'épreuve, le Jury préconise une préparation de traduction à l'aide de classiques de la traduction (par exemple la fameuse *Stylistique comparée du français et de l'anglais* de Vinay & Darbelnet) mais aussi un coup d'œil aux quelques réflexions des créolistes sur le passage du français au créole (Marie-Christine Hazaël-Massieux par exemple). Cela dit, en l'état, rien ne remplacera la pratique régulière de traductions diverses éclairée par un recours systématique à la méthode présentée par les spécialistes.

Si le Jury n'attendait donc pas de créations littéraires exceptionnelles, il était en droit d'espérer des productions où domineraient simplicité et rigueur. Une démarche méthodologique raisonnable, en quatre temps apparaît souhaitable :

- 1°) lire attentivement le texte et en déterminer l'enjeu philosophique,
- 2°) dégager une tonalité polémique articulée dans la balance entre *nous* et *eux*,
- 3°) relever les unités lexicales complexes ou subtiles et tenter de les traiter avec soin en mesurant l'écart qui existe entre les deux langues,
- 4°) faire porter un effort spécifique de recherche de congruence sur les séquences syntaxiques et stylistiques en relisant le texte créole dans son entier.

Peu de candidats ont eu des difficultés à saisir la signification générale du texte ; il y a eu sur le fond peu de contre-sens et c'est heureux. Toutefois, l'inégalité de compréhension a été perceptible quand il s'est agi de transcrire la position de l'auteur. A la lecture des copies, il apparaît que certains candidats ont été déroutés par l'identité qu'il leur était demandé d'épouser. A savoir celle d'un blanc (Jean-Paul Sartre) interpellant d'autres blancs et les invitant à une sorte de lecture nouvelle des actes autrefois accomplis (l'esclavage et la domination coloniale) et à une remise en cause de la position de démiurge du monde usurpée par la « race » blanche. Des qualités littéraires étaient également requises pour accéder à la compréhension de la construction esthétique de cet extrait, reposant tout entier sur la double métaphore de la couleur (de la peau, de la chair) et de la lumière (luminosité et vérité), sur la symbolique du regard actif, démiurgique (créant, révélant,) ou subi.

Pour bien traduire, il faut tout d'abord bien lire. Sartre lance une interrogation initiale à ses lecteurs, en utilisant un vocatif inducteur d'ambiguïté. Les indices énonciatifs apostrophant l'allocutaire (*vous*, *vos*) feront bientôt place à un *je* où l'on distinguera l'énonciateur, le *nous* dans lequel on collectivise et *eux*, *leurs* qui parlent des noirs. Dans ce jeu remarquable, l'identification du lecteur parfois noir n'est pas simple. Et c'est sans doute là le premier point de difficulté du texte. Par la suite nous avons affaire à un jeu construit sur le regard de l'un et de l'autre. Vient après la citation du poème de Sedar Senghor, qui appelle évidemment à

une relative prise de risque puisqu'il ne peut être question en poésie de calquer un mot à mot indigeste. Enfin la métaphore finale mettant en jeu le « vernis blême », le « maillot usé » et le « vin noir » déjà présent dans l'extrait poétique est à traiter avec attention.

Dès lors, la hiérarchie des difficultés pouvait être établi dans cet ordre :

- Difficultés tenant à la syntaxe : le texte de Sartre a recours à des constructions et des tournures fréquentes dans la langue française littéraire. Notamment le recours aux subordonnées (« ces têtes que nos pères avaient courbées jusqu'à terre... ») la forme passive (« je vous souhaite de ressentir comme moi le saisissement d'être vus »), l'énumération, l'abstraction.
- Difficultés dans la fidélité au registre littéraire de la langue.
- Difficultés lexicales (polysémie des termes « blancs », « blanche ») et des images symboliques (la métaphore du vin, image féconde dans la symbolique occidentale depuis l'antiquité gréco-latine, peut poser quelques problèmes en créole si l'on reste prisonnier de ce strict rapport métaphorique).

QUELQUES ERREURS PARMI LES PLUS COURANTES TIRÉES DES COPIES :

Les erreurs et incorrections lexicales :

La mobilisation des ressources du lexique courant des langues créoles pouvait suffire à traduire la plupart des mots sans qu'il soit besoin de recourir systématiquement à des néologismes, voire à des créations lexicales dont on verra combien certaines pouvaient être hasardeuses. Nous avons heureusement noté un recours assez modéré aux néologismes. Certains choix ont été heureux, d'autres beaucoup moins. On doit reconnaître que certains termes comme « bâillon », « saisissement », « condensée », « vertu », « essence », « êtres » ... pouvaient présenter quelque difficulté, mais ils offraient en retour l'occasion de vérifier l'étendue des connaissances des candidats sur les ressources lexicales et conceptuelles de leur créole. Certes la correction a récompensé le recours aux termes lexicaux d'un créole plus soutenu (ce qui ne veut pas dire moins basilectal) quand de tels termes pouvaient être judicieusement utilisés en place et lieu d'un terme tiré du vocabulaire créole courant ou d'un mot du français créolisé. Ainsi, les mots *vié zansèt* (Rnion), *zansèt*, *gangann*, *granpapan* (Ant.), pour traduire « nos pères » nous ont paru heureux et préférables à la traduction littérale *nout bann papa* (Rnion), *papan nou* (Gpe) ou *papa nou* (Mar). *Baboukyèt* (ou *babouket*) (Gpe) pour traduire « bâillon » a été préféré à « *twèl* », « *tisi* », mots usuels ou plus proches du français actuel. L'utilisation de ces derniers termes n'a toutefois pas été sanctionnée lorsqu'ils étaient inscrits dans une unité équilibrée de la langue de traduction. En revanche, ont été sanctionnées :

- les erreurs touchant au sens : Ainsi, le « *kapikèt* » (la punition du « quatre-piquets », posture dans laquelle l'esclave étendu sur le sol, attaché entre trois ou quatre piquets est fouetté) ne saurait être confondu avec le baillon (sens général) ou l'instrument de torture spécifique utilisé sous le régime esclavagiste, en peau ou en métal, qui couvrait entièrement la bouche ;
- les faux-sens et faux-amis : Ainsi, le mot « torche » ne pouvait être traduit par « *toch* » qui désigne usuellement (Ant.) le coussinet de toile posé sur la tête sur lequel repose la charge de la porteuse. Il devait être traduit par l'un des mots courants du lexique créole : *chaltouné*, *chalimo*, (Gpe), *sèbi*, (Mque), *flanbo*, (Rnion). Ce dernier terme a été toléré pour les Antilles. Le verbe français « jouir » dans la phrase « le blanc a *joui* trois mille ans ... » ne pouvait être rendu strictement, aux Antilles, par son apparent équivalent créole *jwi* qui, sauf certaines locutions particulières, se traduira toujours par « éjaculer » ou « jouir » dans la connotation sexuelle du terme. De même le mot concept « essence » (l'essence secrète et blanche des êtres) ne peut être traduit aux Antilles, contrairement à La Réunion, par *lésans*. « Homme noir » ne devra pas dans l'univers sémantique guadeloupéen et martiniquais être traduit par *Nwè*, *nonm nwè*, (et encore moins *nonm nwar*) sans que l'on réfléchisse à la présence du terme *Nèg*, générique sémantique qui domine le vécu et la réalité de ce que la langue française entend par « l'homme noir ». Par contre ce terme (*Nèg*) ne peut être utilisé à La Réunion où il ne se trouve que dans des expressions figées (ex : *boug de nèg*), péjoratives voire racistes, rarement employées. Il demeure que ces catégorisations raciales ne sont pas simples à utiliser : Sedar Senghor est Sénégalais et sa « femme noire » ne résonne pas aux oreilles des Antillais et des Réunionnais de manière immédiate, même en français.

- Galicismes ou créolisations monstrueuses de mots français : Poussés par une volonté de transparence ou exhibant une simple méconnaissance de leur lexique vernaculaire, certains candidats ont donné des monstruosité telles, que « lonm / lonb » (Rnion), « ombw / lonb » (Antilles), pour traduire le mot « ombre », au lieu de *lonbraj* (Ant., Rnion) ou de *lonbraz* (Rnion) ; « om » au lieu de *nonm* « homme » (Antilles) ou de *zonm* (Rnion). Pour les Antilles, des termes comme « wisanti » pour ressentir, « wègaw » pour regard, « lavèti » ou « vèti » pour vertu, « pi » pour « pur », « sé zèt la » pour les êtres, etc. ne peuvent être acceptés, de même, sont inadmissibles pour la Réunion, des termes comme « *chuchot'* », « *dévwal* » ! Il est clair que l'on est en droit d'attendre autre chose des candidats dans une épreuve de ce type.
- Registre de langue, incorrections et impropriétés : Le respect du principe de fidélité au registre de la langue littéraire française exigeait le recours à un registre de langue équivalent et condamnait certaines libertés dans le choix des mots qui pouvaient, dans le contexte, avoir des connotations particulièrement inélégantes, incorrectes ou relâchées. Ainsi, avons-nous sanctionné la traduction de « homme » par *boug* (bougre, bonhomme, type, gars) alors qu'ici le mot désigne l'être humain dans toute sa dignité et sa plénitude; « la femme qu'il aime » par *ti fanm la i enmé la* (en aucun cas, en Guadeloupe la femme aimée ne saurait être traduite par l'expression *ti fanm*, qui est du registre très familier voire péjoratif, dans ce contexte, le mot était particulièrement inapproprié). De même ont été sanctionnées des créations que l'on s'attendrait plus à trouver dans le vocabulaire d'un parolier de zouk ou dans la langue relâchée des cités fortement influencée par le langage argotique français que dans une traduction créole de facture littéraire : ainsi *lanmoulov* pour rendre le concept de l'amour ou encore *madanm la i malad a'y la* pour « la femme qu'il aime » ; *blan la pwan pyé a'y* pour traduire « le blanc a joui ... du privilège ... » ... « *boulé byen boulé épi diven nwè* » pour « sombres extases de vin noir » (on rappellera que l'expression créole *boulé* qui signifie toujours saoul ou ivre ne possède pas la charge poétique suggestive de son équivalent français : l'image d'un individu *boulé* en créole ne renvoie pas spécialement à l'idée de l'extase provoquée par les fruits célestes de la vigne !). A La Réunion, « *gèl* », du registre grossier, ne peut traduire « bouche » ; de même « *Kouék* » (« Qu'est-ce que ») est généralement perçu comme très familier, il faut lui préférer « *kosa* » en registre soutenu. De même les marqueurs d'oralité (« *kosa, zot té i aspér, don,...* ») étaient des plus mal venus dans un texte de ce style.
- Insuffisances ou incohérences lexicales : « lomb » pour *lonbraj* (ombre) ou *lonbraz* ; « an mitan kalazyé » pour traduire l'idée d'un regard dans le blanc des yeux (rappelons qu'aux Antilles regarder quelqu'un *an mitan (au milieu) kalazyé (paupières)*, c'est-à-dire en face et en-dessous des paupières relèverait de la prouesse physique, que dire de la prouesse littéraire !). A La Réunion, aussi bien qu'aux Antilles, « *Viann* », « *vyann* » ou « *viand* » n'est pas « chair » et surtout pas celle, vivante, de l'être humain.

Problèmes de Syntaxe

Plus que les incorrections et fautes lexicales, les plus graves erreurs ont été la rançon d'une syntaxe déficiente. Si certaines tournures syntaxiques incorrectes ne traduisent que la difficulté de rendre l'esprit du texte, la majeure partie des erreurs sanctionnées est de niveau élémentaire pour de futurs professeurs prétendant enseigner une langue créole correcte. Les notes inférieures à la moyenne sont largement dues à la répétition de ces lourdes fautes de construction.

Trois types d'erreur ont été particulièrement disqualifiantes :

- Les problèmes de construction de phrase dus à l'usage immodéré de joncteurs et de prépositions superflus voire carrément inexistants dans la syntaxe créole ordinaire. Ces fautes sont largement distribuées dans les copies de toutes origines. Elle deviennent presque systématiques dans les copies de créole guadeloupéen. Il s'agit surtout de gallicismes introduisant dans la langue créole le pronom relatif « *kè* » (« *An ka swété zot wisanti kon mwen sézisman kè yo vwè'w* »... « *on powèt nwè ka di a fanm kè i enmé la* ») parfois arbitrairement créolisé (« *ki* »), des articles définis « *lè* », des articles indéfinis ou prépositions « *dè* » (ex : *Davwa blan la ... ka jwi dè chans vwè san yo vwè'y*) ou « *à* » (ex : « *Ka zo konpwann a zot.* »). Il est vrai que ce type de construction est, depuis quelques années,

devenu courant dans le style relâché en Guadeloupe, mais il est tout aussi vrai que nous sommes là devant un aspect de ce qu'une certaine norme appelle la « décréolisation » et que les candidats devraient éviter ce type de tour. Moins grave, mais cependant tout aussi inadmissible à ce niveau, est la fréquente gallicisation des locutions de subordination *pas, pis* qui deviennent *paskè, piskè* ... En créole réunionnais, « *ke* » et « *ki* » sont introduits, quelquefois systématiquement, même s'ils n'apportent aucune lisibilité supplémentaire. De même la conjonction « *et* », extrêmement rare à l'oral et dans la plupart des textes littéraires, est employée à grande échelle (ex : « *sekré é blan* »). Dans quelques copies on a même trouvé des « *kar* » (« *kar lo blan...* »).

- Usage de la forme passive : Il convient de rappeler que la forme passive suivie d'un complément d'agent, telle qu'elle existe en anglais ou en français n'est pas usitée en créole ; c'est pourquoi la forme passive française doit être rendue autrement. Ainsi, a-t-on pu trouver dans nombre de copies des constructions barbares du genre : « *vèti épi koulè'w ..* »(Ant.), « *abiyé sanm out koulér...* » (Rnion) pour traduire « vêtue de ta couleur » ...
- Le mot à mot systématique : c'est sans aucun doute le défaut le plus grave que nous ayons relevé. Le mot à mot systématique est le refuge ultime du traducteur qui ressent ses limites au plan des compétences linguistiques et littéraires et qui rend alors la langue cible dans le cadre sémantico-syntaxique de la langue source. Disqualifiant dans tout exercice de traduction quel qu'il soit, la systématisation du mot à mot peut générer, du fait de la différence des univers culturels, d'authentiques aberrations et monstruosité. Sans sous-estimer la difficulté réelle des passages où la tournure des phrases semblait n'offrir comme recours que le mot à mot, il apparaît que c'est précisément dans ces passages difficiles énumérés plus haut que le correcteur attendait que se révèlent l'habileté du traducteur et l'étendue de son registre culturel et linguistique. Ainsi, nous avons relevé entre autres pour traduire « il était regard pur » : « *I té règa pi* » ou « *I té règa ki pirté* » ou encore « *i té an gadé pi* » (Ant.) ; « *Li té rogar pir* » ou « *Li té rogar la pirté* » (Rnion). Pour traduire le passage ... « l'homme blanc ... dévoilait l'essence secrète et blanche des êtres » nous avons ainsi trouvé « *i té ka mété toutouni lavi séryé ek pwop sé moun lan* » ou bien « *i té ka mété toutouni chériben rasin kaché é blan a tout moun asou latè* » ou encore « *lésans anba fèy é blan a sé zèt la* » (Ant.), ou « *Li té dévwal lo signifkasion secret et blanc band' zète* » (Rnion). Dans le poème de Senghor, le passage « sombres extases de vin noir » a été tout bonnement traduit par « *Ekstaz sonbw a ven nwè* », « *sonb ekstaz dè diven nwè* » (Ant.), « *sonm zékstaz devin nwar* » (Rnion), mots mis bout-à-bout qui ne veulent strictement rien dire pour un locuteur créolophone, même converti au surréalisme. Le même recours conduit quelques lignes plus loin à traduire « un étrange vernis blême » par « *on lèspes vèni blan* » ou « *vèni biza ek blènm* » ou encore « *on létranj veni blènm* », « *blanchè nou ka sanblé nou an vèni pal* » ... « *é blanchè an nou ka parèt nou yé on penti biza ki blènm* » (Ant.), « *in zétranjz vévni blinm* » (Rnion). Dans bien des cas, le mot-à-mot a conduit au charabia. On a pu ainsi lire, dans des copies en créole antillais, pour « il était regard pur » : « *blan té on kout zyé vyèj*, pour « ... dévoilait l'essence secrète et blanche des êtres » : « *tout lésans é sikré blan moun* » « *.. té ka mété nannan fondok moun ki séré épi ki blan déwo (!!!)* » « *sistans a sé zet la ki blan* » ou encore des traductions rébus du genre « *mas fonfonm sigré blan nonm* » (??) ... Dans le même genre, « sombres extases de vin noir » a pu être rendu par « *Bidim plézi sonm diven nwè* » !!!

EN CONCLUSION :

La traduction créole paraît en tous points une épreuve essentielle permettant d'évaluer la maîtrise technique, culturelle et littéraire du futur enseignant. Seul un niveau d'exigence élevé capable de stimuler l'intelligence de la langue, la créativité et la technicité de l'exercice justifiera l'affirmation des études créoles au rang de discipline académique et non de concession au folklore.

On ne saurait cesser de rappeler aux candidats la nécessité de se préparer à cette épreuve non seulement par l'approfondissement des structures propres de la langue créole (grammaticales, syntaxiques), l'élargissement du registre lexical (oral et consigné dans les écrits existants), l'étude des techniques propres de la traduction (dans différentes langues), l'élargissement de la culture littéraire générale.

Le jury s'est interrogé sur l'opportunité d'inclure des propositions de traduction dans le rapport. Il a finalement choisi de ne pas le faire. En effet, de multiples traductions sont possibles, et le jury ne voudrait

pas donner implicitement l'impression aux candidats futurs, en proposant *une* traduction, qu'*un* certain type de traduction sera privilégié aux dépens des autres. Cela serait d'autant plus préjudiciable que, dans la notation des candidats du concours 2002, le jury a accepté des manières de traduire très différentes.

Options

Anglais

Commentaire dirigé en en langue étrangère

L'épreuve de commentaire exige, en plus d'une connaissance de l'œuvre, une réelle maîtrise de l'expression écrite et des compétences méthodologiques dont l'acquisition ne peut se faire que par un entraînement régulier tout au long du cursus universitaire de premier et deuxième cycles.

Notre propos dans ce rapport ne sera pas de fournir un corrigé type (à cet effet, consulter le rapport de Capes externe d'anglais de la session 2002) mais de présenter de simples remarques qui s'appuient sur les copies des douze candidats ayant présenté cette option au Capes de Créole et qui visent à guider les futurs candidats et leurs préparateurs.

I- Connaissance de l'œuvre

La connaissance de l'œuvre était manifestement insuffisante dans la plupart de copies, d'où des lectures très naïves ou superficielles du passage proposé. En pareil cas la contextualisation, la mise en perspective de l'œuvre et de l'extrait étaient nécessairement compromises voire impossibles ; le candidat n'avait alors guère d'autre recours que la paraphrase—souvent très approximative—ou la citation, ce qui ne saurait se substituer à l'analyse.

Dans certaines copies les candidats plaquaient des connaissances qu'ils étaient incapables d'articuler avec le passage à étudier.

Nous conseillons aux futurs candidats de se familiariser avec l'œuvre dès que possible avant le début des cours et d'en faire ensuite plusieurs lectures à différents niveaux, afin d'en appréhender toutes les dimensions.

II- Remarques d'ordre linguistique

Le commentaire de texte en langue étrangère nécessite, outre une bonne connaissance de l'œuvre et une compréhension du passage à commenter, une expression écrite non seulement grammaticalement correcte mais aussi adaptée, du point de vue stylistique et rhétorique, à l'exercice. Or, dans certaines copies l'expression écrite ne permettait pas au candidat de développer—voire tout simplement de formuler—des idées. Inversement une langue correcte ne saurait pallier une absence quasi-totale de connaissances sur l'œuvre.

Lexique :

Nous rappelons que cette épreuve nécessite un certain registre qui ne peut se limiter à un vocabulaire élémentaire usuel d'anglais. Il faut savoir manier plusieurs champs lexicaux dont celui de l'argumentation (qui comprend le débat d'idées, la présentation d'une interprétation etc., ce qui fait appel aux connecteurs logiques rhétoriques) et celui qui convient au type d'analyse approprié (littéraire dans le cas présent, éventuellement de civilisation).

Syntaxe :

Parmi les erreurs les plus récurrentes, les correcteurs ont trouvé des calques de structure qui témoignent d'une incapacité à réfléchir dans la langue cible et d'un manque d'authenticité, preuve d'une absence d'entraînement régulier. Or, il est tout à fait possible de pallier ces carences par des lectures et des exercices d'expression soutenus.

Morphologie :

On retrouve toujours les problèmes « classiques » des formes du génitif, de la détermination nominale, de la morphologie verbale (« s » de la 3^{ème} personne du singulier, marqueurs du prétérit, du participe passé) sans oublier les utilisations abusives des *tenses*, des modalités et des aspects. C'est encore par la pratique de l'expression écrite que les candidats pourront éliminer ces fautes souvent élémentaires.

III- Remarques d'ordre méthodologique

Dans l'ensemble, la paraphrase, souvent maladroite et approximative et le placage de cours dominant. Cette approche paraphrastique est souvent le résultat de l'absence d'un plan annoncé et suivi.

Dans certains cas, le plan annoncé est surtout une série de questions sans lien entre elles qui donnent lieu à un développement descriptif statique sans problématique. Il est nécessaire de bien définir cette dernière à la suite de l'introduction dont la fonction est d'éclairer le texte par l'explication et l'analyse du paratexte. Le développement doit être démonstratif, cohérent et argumentatif. C'est seulement dans ce cadre là que les citations prennent tout leur sens.

Nous avons souvent constaté une absence totale de vocabulaire spécifique à l'analyse littéraire d'une part et un manque de diversité des approches d'autre part (piste narratologique, référentielle, historique, véritable analyse de la satire et de l'ironie, etc.).

Notons enfin l'écueil que représente le placage de cours. Il ne faut pas que le passage à analyser serve de prétexte à des extrapolations hasardeuses visant à placer à tout prix des connaissances sur l'auteur ou l'œuvre. Il s'agit avant tout d'analyser le passage proposé : l'on ne pouvait donc se contenter de parler, par exemple, des concepts de satire et d'ironie sans faire une démonstration fondée sur le passage.

IV- Remarques conclusives

Le jury rappelle que l'épreuve de commentaire en langue étrangère ne s'improvise pas : qu'il soit littéraire ou de civilisation, le commentaire en langue étrangère requiert un entraînement, tout au long de l'année de préparation du concours, visant à acquérir :

— en anglais écrit, une réelle compétence tant linguistique (compétence lexicale et grammaticale en anglais) que formelle (capacité à formuler et à mettre en œuvre un plan ; rhétorique de la démonstration argumentative) ;

— une connaissance détaillée des œuvres au programme, connaissance qui ne s'acquiert que par des lectures attentives des textes ;

— une véritable maîtrise des outils méthodologiques littéraires ou de civilisation ;

— une capacité à faire des commentaires en temps limité mettant en œuvre les trois domaines que l'on vient de citer.

Espagnol

Commentaire dirigé en langue étrangère.

Le B.O. n°11 du 15 mars 2001 définit l'épreuve d'option « espagnol » du CAPES externe de créole : il s'agit de la « première épreuve écrite d'admissibilité proposée aux candidats du concours externe du CAPES

de langues vivantes étrangères (...) espagnol, au titre de la même session, et portant sur le programme des épreuves écrites dudit CAPES. »

Pour cette session, le document qui faisait l'objet de l'épreuve de commentaire dirigé en espagnol était un article daté du 20 octobre 1931 et écrit par Agustí Calvet, directeur du quotidien catalan *La Vanguardia* de 1920 à 1936: il correspondait donc à la question numéro trois du programme des épreuves écrites du CAPES d'espagnol : **Les nationalismes en Espagne : 1876-1978.**

La nature de l'épreuve exige de la part des candidats une préparation précise en vue d'acquérir les connaissances historiques indispensables à la lecture et au commentaire d'un tel document. Or, des copies que nous avons corrigées, il ressort que la plupart des candidats n'ont pas abordé le concours dans cet esprit et ont, par conséquent, été loin de satisfaire au minimum de compétences que l'on pouvait attendre de leur part.

Nous souhaitons rappeler ici quelques principes qui valent autant pour l'étude de ce document que pour des épreuves ultérieures de commentaire dirigé.

Les connaissances que les candidats sont supposés acquérir pendant les mois qui précèdent le concours doivent être utilisées à bon escient et avec pertinence : il leur est demandé de connaître certaines dates, de maîtriser une chronologie et des concepts historiques précis sans pour autant tomber dans le travers de l'encyclopédisme. Au contraire, il s'agit pour eux de dominer ces éléments de civilisation pour comprendre le document et en éclairer le commentaire.

Pour ce qui est de l'analyse, rappelons qu'il convient, dans une épreuve de commentaire dirigé, de répondre aux questions dans leur totalité –dans ce sujet, la première et la troisième question comportaient deux volets qu'il fallait prendre en compte- et en respectant l'ordre selon lequel elles s'enchaînent, car il s'agit de questions précises et ciblées qui définissent la problématique avec netteté et assurent une progression dans l'analyse du texte - de l'article dans ce cas.

S'il est nécessaire de se référer avec précision au document, la pure paraphrase doit être évitée car elle ne peut tenir lieu de commentaire. De même, il convient d'être vigilant quant à l'utilisation et au rôle des citations : leur but est d'illustrer le propos du devoir, or nous avons relevé des citations qui n'étaient pas employées avec pertinence ou dont les candidats avaient détourné le sens pour l'adapter à leur propre interprétation du texte. Un travers fréquent consiste également à découper maladroitement une citation dont la syntaxe n'est plus en accord avec celle de la phrase du candidat dans laquelle elle vient prendre place (par exemple : « Sigue el autor dando, otra vez, una respuesta y una definición de la República : « la puerta a la diversidad »»).

Une analyse cohérente du texte repose sur une lecture attentive et méthodique qui tienne compte du contexte dans lequel il a été produit : Agustí Calvet publie son article le 21 octobre 1931, quelques mois après la proclamation de la Deuxième République Espagnole (14 avril 1931) qui propose une idée de la nation opposée à celle de la Monarchie, fondée sur le *castellanocentrisme*, dans la mesure où elle prend en compte la diversité de l'Espagne.

Or, le plus souvent, les candidats n'ont pas tiré parti des indications qui figuraient au bas du document et qui permettaient de le situer avec précision. Beaucoup d'entre eux l'ont lu de façon rapide et superficielle, ce qui a donné lieu parfois à de graves contresens quant à la position de l'auteur de l'article (que l'on a pris pour un ardent défenseur du centralisme monarchique et un pourfendeur de la République). Ces contresens ont alors été développés tout au long du devoir et étayés par des idées personnelles que l'on a cherché à plaquer sur le texte en le détournant totalement de son propos.

Enfin, il est entendu qu'un tel travail se doit d'être rédigé dans une langue syntaxiquement correcte et que les candidats formuleront leurs remarques avec d'autant plus de précision qu'ils disposeront d'un lexique varié et adapté au sujet proposé. Cependant, nous avons le plus souvent été confrontées à une langue inauthentique, à bon nombre de barbarismes (« el periodista ») et de solécismes, et avons constaté que certains candidats ne maîtrisent pas la valeur des temps -ils emploient par exemple le passé composé au lieu du passé simple lorsqu'ils ne rédigent pas uniformément au présent-, voire tout simplement les conjugaisons. Les accents écrits, même orthographiques, semblent également poser problème.

Ce rapport a été établi à partir des copies corrigées pour l'option « espagnol » du CAPES de créole : nous suggérons aux candidats de se reporter au rapport du jury du CAPES d'espagnol pour obtenir des précisions complémentaires.

Français

Le présent rapport a pour objectif d'apporter aux candidats qui ont concouru en 2002 les éléments nécessaires à une appréhension exacte des exigences du jury pour l'écrit et l'oral des épreuves de cette première session. Bien entendu, il ne s'agit pas ici d'innover mais de réitérer les conseils prodigués par les rapports antérieurs du Capes de Lettres Modernes dont nous ne saurions trop recommander la lecture.

I/ Méthodologie de la dissertation :

L'ANALYSE DU SUJET ET LA RECHERCHE DE LA PROBLÉMATIQUE

Nous insisterons d'emblée sur la nécessité absolue de mener une analyse rigoureuse de la citation proposée par le sujet de dissertation. Le passage extrait pour la session 2002 de la préface des « Odes et Ballades » était long et résistait à une lecture superficielle. De façon très générale, la lecture du sujet doit, bien sûr, dégager les enjeux principaux (mots importants et problématique d'ensemble), mais également ici, face à l'abondance de texte s'attacher à saisir l'unité du raisonnement proposé et le projet démonstratif que contient le paragraphe. Le danger étant d'insister trop sur un élément (souvent un élément situé en tête du passage) au détriment des autres (notamment les éléments situés à la fin du passage). L'objectif est donc double : il faut être attentif au fil du raisonnement et considérer la citation dans son ensemble (sous peine de s'égarer dans des développements autonomes et hors sujet), mais également bâtir une problématique à la fois pertinente et synthétique.

La qualité première d'une copie satisfaisante est en effet de présenter une problématique pertinente et synthétique, ce qui n'est possible qu'après une analyse attentive de la citation.

La citation de Victor Hugo mérite donc une analyse liminaire attentive. On y rencontre la pensée fréquemment binaire de l'auteur qui s'élabore dans de vigoureuses oppositions (théâtre / roman ou ode / chanson ; permettre / interdire, etc.) ou parallélismes. Sous couvert d'un refus brutal de toute classification des textes littéraires par genre, Hugo propose en réalité au détour de la seconde phrase, un critère de classification qui lui est propre, fondé sur l'opposition des tonalités « dramatiques » et « lyriques ». La dernière phrase du sujet annonce une esthétique des plus abstraites, celle du sentiment individuel du « bon et du mauvais » qui permettra à son tour de définir et distribuer les œuvres. La pensée d'Hugo est ici plutôt caricaturale, elle sera nuancée plus avant dans la préface, mais le jour du concours les candidats étaient confrontés à cet extrait long, semé d'embûches, souvent ironique ou de mauvaise foi.

Le jury attendait une réflexion sur le problème des genres, prenant appui sur une problématique assez large du type : « Dans quelle mesure peut-on s'appuyer sur la référence aux genres littéraires pour appréhender ou évaluer telle ou telle œuvre ? ». Il s'agissait d'établir une relation problématique entre le genre littéraire et la réception d'une œuvre littéraire.

Pour autant l'analyse d'un long extrait, comme celui qui était proposé ne doit pas conduire à un émiettement de la réflexion accrochée au fil du texte au fur et à mesure qu'apparaissent les concepts. Le jury a pu rencontrer, ici ou là, des copies qui proposent de longues définitions de chacun des termes en italique, ou bien un véritable catalogue des genres avant que ne s'élabore la réflexion, réduite, faute de temps, à sa plus simple expression. Comme nous l'avons déjà souligné, le travail initial sur le sujet doit avant tout aider à établir une problématique efficace et fidèle au contenu de la citation, mais une problématique d'ensemble. Ici encore, si la lecture est trop rapide, la problématique retenue est partielle et ne révèle pas tous les enjeux proposés par la citation. On trouve, par exemple, des problématiques qui réduisent le sujet à sa dernière ligne : « Mais en fait, comment reconnaître une bonne œuvre d'une mauvaise ? » sans plus prendre en compte les éléments développés dans l'ensemble du paragraphe. Ou bien plus loin encore de la problématique de la citation : « Comment une œuvre connaît elle son succès ? » qui

donne lieu dans le corps de la copie à de longs développements sur les sujets à privilégier si l'on est en quête de succès : l'homme (« Thème qui peut intéresser certains lecteurs ») ou tout élément qui permet l'identification du lecteur... De telles maladresses sont rédhibitoires, on ne saurait accepter analyse aussi naïve, formulation aussi maladroite de la part d'un candidat au Capes. Enfin, certaines problématiques sont à la limite de l'absurde, pour le moins difficiles à comprendre : « La production littéraire n'est-elle qu'apparence ou moyen d'éduquer ? ».

Rappelons au passage qu'une bonne problématique était ici nécessairement centrée sur la question des genres littéraires, leur pertinence, la hiérarchie qu'ils supposent, leur légitimité, mais aussi sur le caractère fécond du cadre qu'ils proposent... Mais celle-ci étant clairement posée en introduction, encore fallait-il l'inscrire dans une structure rigoureuse et claire (la démarche intellectuelle étant soulignée et soutenue par la mise en page des paragraphes) dans le corps de la copie. Certains candidats s'égarent, se laissent porter par telle ou telle idée ou problématique plus familière sans lien avec celle du sujet. On trouve par exemple des considérations sur l'identification du lecteur au héros de roman, sur la nécessaire perspective édifiante de certains textes littéraires : « une bonne œuvre est aussi une œuvre où le lecteur peut faire sortir des leçons de morale », sur la beauté de tel passage des *Contemplations*...

Par ailleurs, au-delà du choix de la problématique, la réflexion initiale permet d'écartier d'éventuels contresens. Ainsi, la seconde phrase du sujet n'a pas toujours été bien comprise, la feinte innocence de « L'auteur de ce livre » a parfois été attribuée à un énigmatique personnage, par exemple : « Victor Hugo [...] soulève le problème des genres sans donner son opinion sur le sujet. [...] Quand il dit « l'auteur de ce livre », il parle de celui qui a pu tenir des propos au sujet des genres en les différenciant seulement sur le plan esthétique : « beau et vrai ». » Ici, une lecture trop rapide ne pouvait ni lever les ambiguïtés du propos ni mettre au jour un certain nombre d'implicites.

L'ÉLABORATION DU PLAN

La seconde qualité d'une bonne copie (celle d'un candidat qui a analysé la citation de manière à proposer une problématique pertinente) est de donner une structure adéquate à la réflexion en un plan satisfaisant. En effet, les éléments de l'analyse doivent s'intégrer dans un raisonnement suivi et cohérent qui vise à démontrer, à affirmer un point de vue en le justifiant toujours. Les impressions sans circonstances, les approximations ou les redites n'y ont pas leur place.

Faut-il deux ou trois parties ? Il semble que les plans en trois parties permettent d'éviter les oppositions simplistes et appellent un développement de la pensée plus abouti. Ainsi, on peut considérer qu'en règle générale, le plan en trois parties permettra de définir, discuter puis dépasser la problématique.

Définir : la première partie permet la définition des termes clefs, des tours d'horizon problématisés, des historiques... Il s'agit de poser le plus clairement possible les termes du débat.

Discuter : il s'agit ici d'interroger ce qui a été posé précédemment, d'élargir, de restreindre ou de renverser les éléments centraux du débat, ce qui permet le progrès de la démonstration.

Dépasser : l'interrogation précédente sera poursuivie mais élargie en intégrant d'autres éléments. On peut penser, par exemple, à des comparaisons avec d'autres domaines, à l'actualisation de la question, des projections...

Certaines copies satisfaisantes et richement informées sur le plan culturel et historique n'ont pas véritablement dépassé la problématique qu'elles s'étaient donné. Faute de temps sans doute, elles ont développé et explicité le sujet avec finesse et de nombreuses illustrations. Si l'on pouvait reconnaître, compte tenu de la longue et riche citation proposée, certaines qualités aux copies essentiellement descriptives, les examinateurs ont valorisé les copies qui ont porté sur la citation un regard critique et qui ont tenté de la dépasser. De même toute analyse précise (type explication de texte) de la citation a été valorisée, dès lors qu'elle était juste et synthétique (ce qui excluait la définition de chaque terme...). En effet, les candidats attentifs aux méandres de la pensée d'Hugo (mais qui ne se perdaient pas dans ses détails) ont pu dégager les enjeux du passage avec davantage de vigueur.

Une fois acquise l'architecture générale, il faut veiller à la mettre en valeur en balisant le travail. La mise en page aide au découpage bien net des parties, elle met en valeur les étapes du raisonnement. Les transitions ou conclusions partielles présentent en quelques lignes les moments clefs du texte soumis aux

correcteurs : les points acquis du raisonnement et ceux qui vont se mettre en place. Somme toute, la démarche intellectuelle doit être claire et assurée, les éléments de transition sont présents pour en souligner les étapes et les valoriser.

II/ Culture littéraire

ILLUSTRE LA RÉFLEXION

Les candidats, après avoir dégagé le sens de l'extrait jusque dans son détail, s'être armés d'une problématique solide et avoir élaboré un plan rigoureux, une démonstration logique, devaient également manifester une culture littéraire susceptible de les aider à lire et comprendre l'extrait dans son contexte.

Le mot « chanson », entendu dans certaines copies dans son acception la plus contemporaine, donne lieu à des développements fort longs et tout à fait hors de propos : « En ce qui concerne la chanson, elle tolère ce que l'Ode défend [...] ce n'est tout de même pas vrai car il suffit qu'une œuvre ne plaise pas à certaines personnes pour qu'elle fasse l'objet d'un procès.

Prenons en exemple les paroles d'une chanson, certains les utilisent pour faire passer des messages comme le RAP qui est une musique de jeunes [...] selon eux, c'est la meilleure façon de se faire entendre, mais une fois que les textes disent des vérités, ils blessent certaines catégories de personnes qui arrivent même à intenter une action en justice. C'est le cas de JOE STAR, avec le groupe NTM, son texte à propos des policiers lui a valu une interdiction de scène. En parlant de limite, intervient de suite la démocratie. »

Constatons au passage que certaines références ne sont pas extrêmement convaincantes, et que la volonté du candidat d'explicitier une situation qu'il juge critique l'entraîne fort loin de la problématique initiale.

Les références précises et claires ont été appréciées, qu'elles soient directes ou non. Attention cependant à ne pas restreindre le champ des citations au seul auteur du paragraphe. Beaucoup de copies ont fait la part belle à Victor Hugo, oubliant trop vite que la dissertation était ici générale. Une bonne connaissance de l'auteur des *Odes et Ballades* était évidemment un réel atout pour comprendre le sujet, mais le danger était alors de ne plus penser qu'à travers sa production. Les références étaient très largement acceptées, l'essentiel restant la pertinence et la clarté de leur exploitation. Difficulté (de par l'ampleur des références possibles – tous les genres, toutes les époques...) ou souplesse du sujet selon l'appréciation que l'on en fait, il permettait sans nul doute de valoriser la culture littéraire des candidats dans toute sa diversité.

III/ Compétences rédactionnelles

ÉCRIRE

Le jury a pu avoir quelque inquiétude à l'idée d'imaginer ce que les candidats enseigneront sur le plan rédactionnel à leurs élèves, car ils semblent parfois n'avoir eux-mêmes aucune idée de ce qu'est une écriture rigoureuse et claire. Il ne suffit pas de parler une langue pour savoir l'enseigner à l'école. Sans prétendre à un catalogue exhaustif, nous pouvons tout de même, à la lecture des copies, donner quelques conseils en matière de rédaction :

Évitez les éloges, critiques simplistes et les discours moralisateurs souvent déplacés et qui n'apportent rien au raisonnement. De même le « jargon critique » devient vite lassant.

À l'inverse, le style journalistique est peu recommandé. Évitez les mots et expressions à la mode qui sont souvent incorrects et en tout état de cause faciles à remplacer. Conservez au contraire un niveau de langue soutenu qui se garde des incorrections, vulgarités ou anglicismes.

La connaissance et l'usage approprié d'un vocabulaire étendu sont naturellement très utiles dans l'approche des textes et la rédaction d'une dissertation. Sans adopter un style obscur ou pédant, on peut user de toutes les ressources de la langue.

Certaines remarques sont très naïves et fort maladroites dans leur formulation. L'expression écrite est bien évidemment un critère d'évaluation important. Quant à l'orthographe, elle reste un critère essentiel qui précise l'impression générale du correcteur. Nous ne saurions trop recommander aux candidats de remettre une copie correcte et bien relue.

INTÉGRER UNE CITATION

Mieux vaut éviter les allusions vagues à des auteurs ou des œuvres. Si l'on choisit d'en parler, il faut le faire vraiment sous peine de laisser supposer une connaissance très insuffisante de l'auteur ou de l'œuvre en question.

Dans cette perspective, précisez toujours quel est l'auteur de la citation que vous proposez. À ce propos, la citation ne doit pas excéder trois ou quatre lignes puisqu'elle ne saurait se substituer à la volonté démonstrative du candidat. Elle est à son service en quelque sorte. La citation doit être introduite dans le discours, ne pas s'y trouver « jetée » sans précaution.

Ne négligez ni la ponctuation ni les formules d'introduction.

INTRODUIRE

Savoir rédiger, c'est également maîtriser pleinement les moments clefs de la démarche argumentative que sont l'introduction et la conclusion de la dissertation. La méthodologie de l'introduction est malheureusement parfois approximative.

Rappelons qu'elle doit comporter une présentation du sujet qui consiste à l'amener à l'aide d'une formule pertinente, d'un paradoxe, d'une référence étymologique ou historique. Attention aux longs bavardages ou aux banalités. Ensuite, l'introduction pose explicitement le sujet, énonce la problématique, (par exemple sous forme de deux ou trois questions au style direct). Puis elle annonce le plan en évitant les tournures trop lourdes du type « Dans ma première partie ... ».

Si nous constatons ici ou là un effort pour structurer le début du travail, poser la problématique, l'annonce du plan est trop souvent purement formelle et ne fait que reprendre les termes de la consigne : « Dans une première partie, après avoir éclairé le contexte dans lequel ils ont été tenus, nous analyserons les propos de Victor Hugo en nous appuyant sur des exemples précis. Ensuite, nous discuterons les affirmations de l'auteur avant de conclure. » Rien ne permet ici au correcteur de vérifier l'intime compréhension du sujet et l'adéquation de la démarche de résolution à la problématique posée par le sujet.

CONCLURE

Enfin, la conclusion devait reprendre l'essentiel de la pensée développée dans le corps de la réflexion afin d'en dégager les acquis. La conclusion doit également « ouvrir » le sujet. On peut ici proposer un exemple, riche en perspectives neuves, ou bien l'analyse sous un autre angle d'une œuvre déjà évoquée. On peut encore imaginer une projection historique...

Mentionnons au passage que la conclusion se distingue formellement (par un saut de lignes net) du texte principal.

Au final, si certaines copies d'une désastreuse brièveté n'ont pas permis au jury d'évaluer les compétences des candidats en matière de dissertation, les autres ont montré clairement que seuls les candidats en mesure de produire une réflexion conforme aux exigences de l'exercice de dissertation littéraire pouvaient espérer obtenir une note honorable. Ceci quelles que soient les connaissances et compétences rédactionnelles affichées par ailleurs. Telle copie proposant une lettre ouverte à Victor Hugo a pu divertir ou même intéresser le jury, mais en aucune façon lui donner des informations sur l'aptitude du candidat à traiter convenablement la question posée par le sujet.

Histoire / Géographie

Les lauréats au CAPES de créole option histoire-géographie ont vocation à enseigner ces deux disciplines.

Aux épreuves écrites d'admissibilité, les candidats qui ont opté pour l'option histoire-géographie du CAPES de créole choisissent de passer leur épreuve en histoire ou en géographie. Ils composent sur un sujet commun aux sections histoire-géographie, basque, breton, catalan et occitan-langue d'oc du CAPES ; le libellé du sujet et la durée de l'épreuve sont identiques.

Les candidats sont évalués dans l'épreuve écrite qu'ils ont choisi selon les mêmes critères que les autres candidats passant cette épreuve d'histoire ou cette épreuve de géographie. C'est pourquoi nous invitons les candidats au CAPES de créole choisissant l'option histoire-géographie à se reporter aux rapports annuels du jury du CAPES d'histoire-géographie pour plus de précision sur les conseils et les attentes des correcteurs. Ces rapports sont publiés dans la revue *Historiens et géographes*, ainsi que des conseils bibliographiques.

En ce qui concerne la session 2002 du CAPES de créole

9 candidats ont composé en histoire, sur le sujet « Les voyageurs (pèlerins, marchands, ambassadeurs, missionnaires...), leur rôle dans les contacts et les confrontations entre les pays d'islam et le monde latin (milieu X^e siècle – milieu XII^e siècle).»

La note moyenne des candidats au CAPES de créole a été de 3,6 sur 20 à cette épreuve

2 candidats ont été déclarés admissibles sur la base du total de leurs notes aux épreuves d'admissibilité.

5 candidats ont composé en géographie, sur le sujet « Industrie et très grandes villes ». La note moyenne des candidats au CAPES de créole a été de 3,7 sur 20 à cette épreuve

1 candidat a été déclaré admissible sur la base du total de ses notes aux épreuves d'admissibilité.

Epreuves d'admission

Créole

Présentation / commentaire

La session 2002 a mis en évidence la très grande difficulté rencontrée par les candidats à traiter cette partie du programme en répondant aux critères de méthodologie et de réflexion qu'on est en droit d'attendre d'un concours d'enseignement du niveau du CAPES et des finalités professionnelles du recrutement qui s'ensuit. D'apparence "facile", puisque il s'agissait de traiter d'un point de vue interne aux sociétés créoles un ensemble de pratiques, d'habitudes, de représentations familières à chaque candidat, les performances des candidats ont en fait souffert d'un ensemble d'insuffisances qui tenaient tant à la difficulté de définir, au plan général, ce qu'est une civilisation, qu'à s'obliger à préciser ce qu'on entend par civilisation(s) créole(s), à la faveur de la question mise au programme.

Le jury se trouve donc amené à formuler un certain nombre de recommandations quant au contenu des prestations des candidats, ce qui passe d'abord par des remarques sur son niveau formel. Si ces dernières peuvent paraître banales dans leur formulation, elles ne sauraient être comprises comme étant justement de pure forme – et donc de peu d'importance. Il ne devrait pas être nécessaire de rappeler qu'à l'instar de l'écrit le sujet doit être traité selon une démonstration structurée autour d'une idée générale, et donc comporter une introduction qui annonce la problématique, un développement organisé à partir d'un plan cohérent, et une conclusion qui soit autre chose qu'une formule désarmante, mais à coup sûr pénalisante, qui annonce simplement que la prestation est terminée, sans véritable conclusion au sens fort : rappel des apports principaux de qui vient d'être présenté, éventuelle ouverture sur des problématiques plus larges (des exemples de cette pratique sont donnés dans la partie concernant la grammaire).

Force a été de constater que ces règles théoriquement bien connues des candidats sont loin d'avoir été respectées. Ainsi le jury n'a pu que déplorer l'oubli d'une règle méthodologique fondamentale, commune

à toutes les disciplines de lettres et sciences humaines, qui consiste d'abord à s'interroger sur la nature du document à commenter. La matérialité du document n'a souvent pas été prise en compte (photo ? illustration ? texte littéraire ?), ce qui fait d'ailleurs que souvent, le cas échéant, les indices liés à la graphie n'ont pas été pris en compte.

Dans la majorité des prestations il a manqué la plus élémentaire des réflexions sur le fait que le document retenu était un extrait de roman ou un passage tiré d'un ouvrage d'architecture (pour se borner à ces deux exemples qui ne sont en rien limitatifs de ce qui peut être proposé). Or l'éclairage apporté sur la civilisation concernée n'est évidemment pas le même ; encore fallait-il le signaler, et en tirer les conséquences qui s'imposaient. Lorsqu'un texte littéraire était proposé au commentaire, les candidats ont souvent présenté une analyse insuffisamment enracinée dans ce qui faisait la particularité du texte qu'ils avaient sous les yeux, telle qu'elle se manifeste par des structures, une organisation particulières, un ton, une intertextualité, la présence d'ironie, etc. Le survol du texte en utilisant une sorte de commentaire passe-partout est préjudiciable aux candidats, surtout lorsque plusieurs d'entre eux présentent à peu près le même les uns après les autres. Cela ne signifie pas que les candidats ne doivent pas se préparer à l'examen par le biais d'approches synthétiques sur les thèmes qu'ils pensent importants. Cela signifie que, face au texte, dans la salle de préparation, le candidat doit *aussi* se demander en quoi *ce* texte, *cette* image, sont originaux, spécifiques, ce qui n'empêche nullement que, à travers des structures qui lui sont particulières, et dont la particularité mérite examen, il témoigne de problématiques générales, transversales.

Tout aussi regrettable a été l'abus du commentaire juxtalinéaire où l'accumulation du détail au détriment de la synthèse a tenu trop souvent lieu de raisonnement. Il importe donc que les futures prestations reviennent dans le droit fil de la démonstration méthodique, bâtie à partir d'un classement logique des différentes idées du texte (et des mots ou expressions qui les véhiculent), reliées les unes aux autres non parce qu'elles se trouvent dans des paragraphes qui se suivent mais parce qu'elles tissent la trame argumentaire et sémantique du document. De même, si l'explication de détail est louable, elle n'est judicieuse que rapportée à une vision d'ensemble, et le candidat évitera donc, dans un texte présentant la case antillaise, de décrire avec minutie son décor tout en étant incapable de mettre en évidence les différences structurelles entre la case martiniquaise et la case guadeloupéenne ; ou dans un texte portant sur l'habitation, de décrire le travail de la canne en ne réussissant pas à expliquer ce qu'est un "commandeur".... Le document iconographique sera traité avec la même rigueur. Son exploitation doit se plier aux mêmes règles de la mise en ordre du discours, et s'appuyer sur une démarche problématique et critique affirmée qui ne doit pas être confondue avec une simple description mécanique d'illustrations analysées sans amorce de comparaison.

Quant aux exigences propres à une épreuve orale, si elles ont été dans l'ensemble correctement maîtrisées par les lauréats, elles restent globalement à améliorer. Trop de candidates (on insistera ici sur le féminin) ont donné l'impression d'être rivées à leurs notes, d'être incapables de regarder le jury, et de ne savoir faire face à un brouillon incomplètement rédigé autrement que par de longs silences répétés. Il importe de redire que la voix doit être au moins audible, que celui ou celle qui parle est censé(e) éveiller l'intérêt de son auditoire (celui d'aujourd'hui, ceux de demain ...), et qu'il convient donc d'éviter l'exposé plat et terne, fait d'une accumulation de phrases débitées d'un ton monocorde.

La qualité du créole utilisé est évidemment capitale, et il s'agit ici autant d'un problème de forme que d'un problème de fond. D'une façon générale, le niveau de langue parlé dans lequel les candidats ont développé leur commentaire a été correct et d'un registre acceptable. L'expression orale avait à faire face aux problèmes suivants : l'aspect proprement formel de l'expression langagière tenait à la fluidité, la tonalité, la conviction, l'aisance dans la prise de parole, la maîtrise correcte de la langue dans ses structures syntaxiques et dans son lexique de base. Sur ce point, si le bilan d'ensemble est assez satisfaisant, la lecture à haute voix des textes littéraires a révélé de graves déficiences qui ne sont pas dues uniquement à la phonologie ou à la diction mais aussi à la compréhension sous-jacente des textes, qui informe la capacité de rendre à l'oral le texte créole.

De façon plus essentielle, la prestation orale des candidats a péché surtout par manque de maîtrise des concepts (historiques, littéraires, anthropologiques, etc.) et de leur transcription créole. De ce point de vue, le jury a pris en compte l'état du développement actuel de la langue et de son appareil conceptuel et n'a pas voulu pénaliser les candidats en distinguant la clarté de raisonnement et de développement conceptuel de leur expression langagière. En retour, il est évident que l'utilisation d'un vocabulaire

adéquat, d'une langue riche et inventive, ayant su rendre au mieux une pensée dans un créole correct courant a été mieux notée qu'une expression pauvre, incorrecte ou en permanence caractérisée par des interférences avec la langue française. Par ailleurs, certains candidats ont recouru abondamment à des néologismes non sanctionnés par l'usage. Le jury n'a pas souhaité arrêter de dogme sur ce point et n'a pas sanctionné cette pratique ; mais il convient de rappeler à tous les candidats ce conseil de rhétorique prodigué par Boileau :

*"Avant donc que d'écrire apprenez à penser.
Selon que notre idée est plus ou moins obscure,
L'expression la suit, ou moins nette, ou plus pure.
Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément.*

Autrement dit , en créole comme dans toute langue, le mot, aussi bien sonnante soit-il, ne saurait remplacer la pensée absente. La création lexicale ne dispense pas de l'explication et du développement conceptuel. La répétition à laquelle on a alors recours n'étant pas non plus une forme admise de l'explicitation, le danger de jargonage est la rançon de cette stratégie de substitution.

La question de littérature / civilisation n'est donc pas uniquement, et tant s'en faut, une épreuve de langue. Invités à montrer ce qu'ils étaient capables de dégager des questionnements d'un document pour aller vers les grandes problématiques propres à éclairer le sujet qui leur était posé, les candidats se devaient d'apporter la preuve qu'ils possédaient et des connaissances solidement établies et des outils propres à les rendre opératoires. Certes ce CAPES était nouvellement créé, et ses épreuves ne pouvaient s'appuyer sur une tradition académique propre, même si la tradition des concours de l'Éducation nationale en général pouvait servir, *mutatis mutandis*, de référence globale. Le jury en a largement tenu compte, mais compte sur une amélioration des performances des candidats à l'avenir, suite à ce rapport qui précise ses attentes. Pour autant, il a pu légitimement s'étonner que des candidats, pour certains titulaires de licences impliquant explicitement des unités d'enseignement de civilisation et de littérature, se soient montrés aussi dépourvus d'acquis conceptuels. Traiter d'une littérature ou d'une civilisation suppose que l'on ait des lumières sur son histoire, d'une part, et d'autre part que la démarche anthropologique soit comprise et assimilée dans ses objectifs comme dans ses moyens.

Faute d'avoir manifesté la maîtrise de ces pré-requis nombre de candidats ont été réduits à user et abuser de l'explication par la "tradition", qui n'en est pas une (ne serait-ce que parce qu'une tradition naît et meurt, et qu'elle peut aussi se fabriquer), ou par le stéréotype. Il apparaît donc nécessaire de rappeler que dans les mondes créoles plus qu'ailleurs peut-être, l'histoire a structuré dans chaque aire géographique, une société, une économie, des mentalités. Mais encore faut-il s'entendre sur ce primat : si la longue durée historique peut légitimement être invoquée pour traiter de l'esclavage ou de la mise en valeur des terres par le biais de la concession ou de l'habitation, elle ne doit pas occulter le fait qu'il ne s'agit pas là d'invariants définis une fois pour toutes, et utilisables *ne varietur* du XVII^e siècle à la fin du XX^e siècle. Une des conséquences pratiques est que les candidats doivent clairement replacer le document qui sert de support à l'épreuve dans l'époque qui est la sienne : on ne saurait trop regretter que certains d'entre eux aient commenté des textes écrits dans les années 1970 ou 1990 mais se référant explicitement aux années 1950 sans se poser la question d'une nécessaire mise en perspective historique, surtout quand ces mêmes textes renvoyaient à des réalités qui ne peuvent se comprendre que ramenées à l'histoire (l'habitation, l'usine, la hiérarchie sociale de ces deux univers).

Enfin, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur un point qui lui apparaît essentiel. En aucun cas ces derniers ne doivent se laisser entraîner par leur empathie avec le sujet, par leur connaissance personnelle, voire intime, de tel aspect des civilisations créoles, en négligeant du coup d'expliquer ce qui leur apparaît comme une évidence. Cette dernière recommandation pourrait apparaître comme secondaire : en réalité, elle se situe au cœur des difficultés de ce CAPES, qui exige à la fois une connaissance fine de réalités très proches, et en même temps le recul nécessaire à leur exploitation scientifique et pédagogique. Les aires créoles sont filles de la rencontre de mondes divers, voire antagonistes, qui ne se sont définis que les uns par rapport aux autres, dans une dynamique qui n'est pas encore arrivée à son terme.

Paradoxalement, ce sont la plupart du temps des civilisations complètement repliées sur elles-mêmes qui ont été présentées à l'épreuve orale, avec des conséquences pour le moins fâcheuses. La première est d'en avoir fait des entités entièrement tournées vers le passé, et presque uniquement définies dans un cadre rural, ce que le thème "habitation et plantation" a par ailleurs sans doute encouragé. La deuxième est d'avoir perçu ces sociétés comme des mondes coupés de l'extérieur, au point qu'une candidate a été incapable de fournir une traduction correcte de l'expression anglaise "West Indies", qui se trouvait dans le texte créole qu'elle avait à commenter, et qu'on pouvait légitimement supposer connue (si l'exemple est emprunté à un sujet de littérature, on voudra bien se convaincre qu'il révèle de sérieuses lacunes en "civilisation" ...). Autant d'invites pour les candidats à approfondir la connaissance de leur culture propre, mais aussi, pour rendre justice à cette dernière, à ne pas se couper d'une solide culture générale.

Grammaire / linguistique

Description de l'épreuve

Les candidats se sont vu proposer de courts passages en créole, prose, poésie ou proverbes.

La question type était « Faites toutes les remarques utiles sur le groupe verbal / le groupe nominal / les adjectifs / la détermination, les déterminants.... »

Rechercher des procédures d'analyse

Dans aucun territoire créole, il n'existe encore de manuel « usuel » de grammaire conçu pour la pédagogie adressée aux élèves ou pour la formation des maîtres. Dans leur démarche de préparation les candidats sont donc contraints de se tourner d'abord vers les ouvrages universitaires qui présentent un caractère technique parfois rebutant ou déroutant pour des étudiants qui ne sont pas toujours des spécialistes de linguistique. Cependant une fois qu'on a travaillé avec les outils incontournables que sont Bernabé (1983, *Fondal natal, grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéen et martiniquais*, L'Harmattan), Damoiseau (1999, *Éléments de grammaire comparée français créole*, Ibis rouge), ou Cellier (1985, *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français*, Université de la Réunion), il semblerait judicieux de consulter les ouvrages de grammaire française recommandés et utilisés dans les disciplines voisines (Capes de Lettres et Professorat des Ecoles, notamment). On pense principalement à RIEGEL, PELLAT & RIOUL, (1994, *Grammaire méthodique du français*, PUF), mais aussi à VARGAS Claude, (1995, *Grammaire pour enseigner*, 2 Tomes chez Armand Colin), ou encore à GARDES TAMINE Joëlle (1990, *La grammaire*, 2 tomes « Cours » chez Colin). La pratique de tels livres devrait accroître le sens de l'analyse linguistique et développer la méthode de l'exposé oral en partant d'une définition (qu'est-ce qu'un Groupe Nominal ? Comment se comporte-t-il dans un environnement ? Quelle fonction occupe-t-il en français ?) et par inférence le candidat sera conduit à établir des comparaisons et des déductions extrêmement utiles dans son commentaire sur un énoncé créole.

La graphie

Presque aucun candidat n'a commenté la graphie dans laquelle était transcrit le corpus, alors qu'il est avéré que les choix graphiques des auteurs ont pour effet de mettre plus ou moins en évidence la structure même de ce qui est écrit. Lorsque que l'une des candidates s'y est aventurée, cela a été pour regretter que l'auteur ne soit pas assez fidèle au modèle qu'elle préférait. Il est clair qu'au lieu d'aborder l'analyse sous cet angle, il vaut mieux poser que les graphies sont plurielles et concurrentes, et qu'il s'agit surtout de tenter de tirer profit de tous les indices graphiques et textuels pour conduire un commentaire pertinent.

Terminologie

Certains candidats n'ont pas été suffisamment attentifs au libellé de la question, et ont confondu, par exemple, « la détermination » avec « les déterminants », assimilant le verbe au prédicat, l'énoncé à la phrase,

etc. C'est ici que la pratique d'une grammaire de « pédagogues » et l'attention portée à la terminologie en usage peut s'avérer un bon entraînement méthodologique à cette épreuve.

Cette inattention à la terminologie est perceptible aussi lorsque les candidats proposaient eux-mêmes des termes dans leur analyse. Il est crucial qu'ils définissent et / ou situent *brièvement* les termes principaux qu'ils utilisent. Par exemple, la plupart des candidats a eu tendance à considérer que des oppositions de type « bef » / vas » (Rnion) étaient des oppositions de genre, ce qui est au moins à nuancer et mettre en perspective. Bien entendu, l'essentiel de l'épreuve ne peut consister en un exercice de discussion détaillée des notions : on peut rapidement se situer terminologiquement, et face à des grands courants théoriques sans pour autant se lancer dans le détail du débat sur les différentes conceptions que l'on peut avoir de la catégorie « genre ».

Comme cela est de règle dans les concours ouvrant accès à l'Education nationale, l'abus de terminologie n'est pas recommandé.

Grammaire et prosodie

Les candidats ont très rarement procédé à la lecture à haute voix du corpus à étudier. Cela est regrettable. La lecture à haute voix des exemples est importante et même déterminante : le candidat, par sa lecture et sa prosodie, montre sa capacité à bien identifier les constituants et leurs relations, souligne le rôle de la dimension phonique dans le fonctionnement des langues, et annonce déjà la / les structure(s) du segment à analyser. Il importe, en cas de possibilité d'analyse plurielle, de se livrer à des lectures multiples, reflétant ces différentes possibilités d'analyse, ou au moins d'indiquer que plusieurs lectures sont possibles.

Classement

Beaucoup de candidats ont présenté des analyses linéaires du corpus à étudier, même lorsque le corpus contenait plusieurs structures strictement identiques, ce qui d'ailleurs a mené à une utilisation peu efficace du temps imparti.

Lorsque le candidat procède à une analyse, il peut et doit classer les phénomènes analogues, et les traiter ensemble, en tant que catégorie, ce qui a le mérite de mettre en évidence la notion de règle, importante en grammaire. Il est inutile de répéter plusieurs fois la même analyse, lorsque seule la composante lexicale change.

En termes purement de technique de réponse à une question de concours d'ailleurs, il est clair que la répétition plusieurs fois de la même analyse est peu avantageux pour le candidat, qui perd du temps, sans rien ajouter en sa faveur, et en lassant le jury, qui ne peut pas ne pas penser à l'éventuelle réaction d'une classe face à un tel exposé.

Portée de l'analyse

Dans le détail des analyses, les candidats ont privilégié tantôt la macro-structure des segments qui leur étaient proposés (fonctions des groupes dans l'énoncé ou la phrase), tantôt l'analyse détaillée des syntagmes. Les deux dimensions sont l'une et l'autre indispensables. Il apparaît souhaitable que le futur professeur de langue et culture créoles soit en mesure de distinguer nettement entre catégorie (les anciennes « natures » des parties du discours) et fonction, cela en gardant comme constant souci didactique ce qui distingue le créole étudié du français. Sans exiger un exposé long sur l'arrière plan, l'école, le courant ou la dominante théorique de la grammaire retenue (avec toutes les nuances et sensibilités que cela entraînerait) on doit pouvoir attendre une définition minimale des catégories majeures comme « énoncé », « phrase », « syntagme nominal », « syntagme verbal » et bien sûr « nom », « verbe », « déterminant » ou « adjectif », toutes catégories indispensables dans la conduite d'une analyse rigoureuse. De même, lorsque le groupe verbal doit être analysé, cela inclut la valence, et la valence inclut le sujet. Il est important de souligner, dans l'analyse interne des syntagmes, les figements du type (Mar) : « En temps longtemps ». Enfin, faire de la grammaire

n'implique pas l'ignorance de disciplines connexes comme la lexicologie, la sémantique ou la stylistique. La mise en commun de toutes ces ressources débouche évidemment sur une approche plus exhaustive et plus nuancée de l'énoncé.

Démarche

Beaucoup de candidats ont privilégié, dans leur présentation orale, les résultats de leur analyse, laissant peu de place aux processus qui leur avaient permis d'en arriver là.

Les candidats, dans leurs analyses, doivent expliciter à la fois leur démarche, et les critères sous-jacents à celle-ci. C'est une des composantes importantes de l'épreuve : on s'attend en effet à ce que de futurs enseignants aient la possibilité d'expliquer à leurs élèves les procédures d'analyse mises en œuvre, afin de les rendre autonomes face à la langue. La démarche inclut donc des tests, des manipulations, des raisonnements, sur lesquels s'appuie la démonstration du candidat.

Les candidats, pendant leur préparation, doivent donc cultiver les réflexes et savoir-faire du professeur de langue formé à la linguistique : réunir des éléments de corpus (rien n'interdit, pour faire ressortir l'originalité d'une structure du corpus à étudier, de la comparer à celle d'un exemple fourni par le candidat), les analyser selon des critères et procédures explicites, éventuellement brièvement discutés quant à leur fiabilité, les classer.

Cette faiblesse a d'ailleurs une conséquence fâcheuse : lorsque le jury a interrogé le candidat sur tel ou tel point de son analyse, celui-ci n'a souvent pas su se saisir des indications indirectement données par la question pour éclairer tel ou tel point.

Conclusion : les enjeux de la description

En conclusion de la question de grammaire, les candidats ont rarement su dégager *l'intérêt* du travail qu'ils venaient d'effectuer : le jury a parfois eu l'impression d'un exercice mécanique, vide de sens, qui n'embraye pas sur une pédagogie de la langue régionale. Les orientations de conclusions ne manquent pourtant pas :

Exemples de conclusions à orientation « linguistique » :

- Dégager une tendance générale et synthétique : « *La détermination est un phénomène complexe et multiforme, puisque cette opération peut se faire aussi bien au moyen d'un morphème spécialisé et explicite, que d'un morphème à signifiant zéro, ou encore, dans certains cas, grâce au contexte et à la situation qui prennent en charge la détermination* » ;
- Donner une idée de l'originalité ou non des structures linguistiques créoles par rapport à celles d'autres langues (par exemple celles des options quand le candidat a choisi une option « langue ») : « *La non pertinence de la catégorie du genre, ce qui ne signifie pas que le créole ne peut marquer les oppositions de sexe* ». Ce constat permet de comparer ce fonctionnement à celui de l'anglais.
- Poser une question générale sous-jacente au contenu de l'exposé : « *La morphologie flexionnelle réduite des lexèmes candidats au statut de « verbe » pose la question de ce qu'est un « verbe » : faut-il privilégier, comme le veut la tradition, l'existence d'une morphologie renvoyant aux catégories « Temps », « Mode », « Aspect », ou la simple compatibilité avec ces catégories, éventuellement sous la forme de morphèmes libres antéposés ? Le fonctionnement valenciel est-il un critère suffisant ? La notion de valence ne peut-elle s'appliquer à d'autres catégories que celle du « verbe » ? »*

Exemples de conclusions à orientation « appliquée » :

- montrer comment ce type d'analyse est utile dans la didactique des langues en contact (« *Si le genre est absent en créole sous sa forme la plus indiscutable : celle de l'arbitraire par rapport à la sexuation des référents lorsque cela est pertinent, le marquage du sexe est perceptible, soit par des oppositions de type lexical (bef / vas Rnion, vo / jénis Mar), soit par des flexions (santer / santez Rnion, infirmié / infirmiez Mar), soit encore par des morphèmes antéposés : (mal / fimel canar Rnion, makou chat / fimèl chat*

Mar). *Cela est sans doute à prendre en compte dans la didactique du créole auprès de jeunes bilingues qui sont aussi francophones, et dans la didactique de jeunes créolophones qui apprennent le français.* »

Epreuve sur dossier

Philosophie de l'épreuve et des sujets proposés

L'épreuve, en langue française, comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur un dossier fourni au candidat, sans tirage au sort.

Les documents composant le dossier sont en créole et / ou en français.

Pendant son exposé, le candidat doit faire la preuve de sa compréhension des documents qui constituent le dossier et de son aptitude à la réflexion didactique et pédagogique.

Libellé type d'un sujet :

« Vous ferez une analyse de ces documents en vous demandant quelle exploitation pédagogique vous pourriez en proposer pour une classe dont vous déterminerez le niveau ».

1. Aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication

Les candidats gagneraient à utiliser la totalité du temps prévu pour leur intervention (20 minutes). Trop souvent, ils n'ont utilisé qu'une faible partie du temps disponible pour exposer leur projet, ce qui relève soit du manque de connaissances soit d'un manque de compétences dans le domaine de l'analyse et de la synthèse. Mais il est également exclu d'excéder les 20 minutes imparties. Savoir maîtriser le temps est une des qualités de l'enseignant lorsqu'il gère le déroulement de son cours.

La qualité de la prestation orale est également essentielle pour un futur enseignant, qui devra capter et retenir un auditoire prompt à disperser son attention. Il faut avoir de la présence, un discours clair au débit approprié, jouer des intonations de la voix. L'exposé doit comporter une introduction qui en annonce pour le destinataire le fil directeur et les grandes orientations.

Tous les documents doivent être analysés et strictement inventoriés. Certains candidats ont exclu de leur réflexion certains des documents proposés sans justification ou sans justification crédible. L'ordre des documents proposés par le jury n'est pas significatif. Les candidats ne doivent pas hésiter à le modifier en justifiant leur choix et / ou à expliquer quels étaient les autres choix possibles.

Quant à l'analyse des contenus de ces documents, elle ne doit pas être paraphrastique, et rester suffisamment synthétique pour ne pas empiéter sur le temps consacré à l'approche didactique. Le plan choisi pour l'exposé peut, au choix du candidat, proposer successivement l'analyse des documents et les propositions didactiques, où mêler ces deux dimensions de l'exposé.

2. La capacité des candidats à démontrer qu'ils ont réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi que sur les relations de celle-ci avec les autres disciplines

a) Finalités et évolution de la discipline

Malgré des sujets invitant souvent les candidats à faire preuve d'originalité, le jury n'a guère entendu d'exposés mettant en avant le caractère innovant d'une pédagogie pour un enseignement des langues et cultures régionales lié à l'environnement des élèves.

Dans l'ensemble des prestations, le jury a été frappé par la vision « passéiste » de la réalité des sociétés créoles telle qu'elle a été mise en avant par des candidats qui ne semblent envisager leur activité pédagogique que comme une activité de sauvegarde patrimoniale, ce qui peut être vrai de certains aspects de ces sociétés mais ne concerne certainement pas l'ensemble de la culture créole.

Même si les connaissances strictement linguistiques sont vérifiées dans une autre épreuve, le lien avec la langue a été trop peu souvent mis en évidence. Il ne s'agit pas de traiter un sujet de linguistique mais de montrer quelle activité avec un (des) objectif(s) linguistique(s) peut être envisagée à partir des documents fournis. Il a souvent semblé que la définition de tels objectifs était plutôt formelle.

De même, la question de la lecture du créole n'a guère attiré la réflexion des candidats.

b) Relations avec les autres disciplines

Par ailleurs, une erreur fondamentale a consisté pour certains candidats à préparer une séquence dans une autre discipline et dont seule la thématique relevait de la langue et culture régionales. Ce problème semble particulièrement concerner les candidats dont la seconde valence est le français. Aucun candidat n'a pris en compte, dans ses propositions, sa propre bivalence, dont le sens ne semble pas avoir été compris. Le jury a entendu un candidat (créole / lettres modernes) parler de ce qu'il entreprendrait avec son collègue de français sans penser un seul instant qu'il pouvait s'agir de lui !

On peut noter le faible recours à l'enseignement de la langue orale, des disciplines artistiques, etc... Il ne semble pas que les TIC aient été considérées comme pertinentes.

De nombreux candidats ne maîtrisent pas l'organisation des apprentissages au collège et au lycée. Une candidate a par exemple présenté une série de cours évalués au final par une dissertation à destination d'élèves de 5^{ème} !

3. La prise en compte de la dimension civique de tout enseignement et plus particulièrement de celui des langues et cultures régionales.

La dimension citoyenne dans le traitement des sujets par les candidats est souvent prise en compte de façon trop formelle. Il semble que, pour les candidats, l'essentiel réside dans la transmission de connaissances par le professeur, connaissances dont, dans certains cas, on peut mettre en doute la pertinence et / ou la mise à jour. Mais l'idée que le rôle du professeur est d'amener l'élève à se forger librement une opinion sur des sujets socialement controversés ne paraît pas être perçue par des candidats trop pressés d'imposer leurs propres vues.

4. L'état des connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré :

La connaissance des textes réglementaires et du système éducatif semble trop peu assurée. De nombreux candidats ont donné l'impression de se fier à de vieux souvenirs approximatifs pour décrire l'insertion de leur projet dans un établissement scolaire et dans une équipe pédagogique. Le CDI, en tant que ressource éducative, n'est pas connu par tous les candidats.

Options

Anglais

L'épreuve

L'épreuve consiste en la présentation critique, en anglais, d'une nouvelle suivie de l'explication, en français, de points grammaticaux à partir d'exemples extraits de la nouvelle. Il s'est avéré que les quarante-cinq minutes de temps de parole suffisaient largement pour faire ces deux exercices. Les futurs candidats retiendront que l'arrêté définissant les épreuves orales d'admission ne prévoit pas d'entretien avec le jury pour l'option anglais. Signalons, enfin, qu'il s'agit d'une épreuve qui demande de réelles compétences dans trois domaines en particulier : le commentaire littéraire, l'expression orale en anglais (y compris la terminologie de l'analyse littéraire) et l'explication grammaticale, compétences sans lesquelles le choix de cette option pourrait paraître inopportun.

Les supports de l'épreuve

Les textes proposés lors de cette première session du concours étaient des nouvelles modernes ou contemporaines d'auteurs anglais et américain, mais à l'avenir des auteurs anglophones d'autres origines

pourraient également être retenus. Les nouvelles proposées aux candidats lors de la session 2002 étaient les suivants : Nicola BARKER (GB), *The Dog that Roared*, 1993 ; Donald BARTHELME (US), *The King of Jazz*, 1970 ; Peter TAYLOR (US), *A Walled Garden*, 1941.

La présentation critique d'une nouvelle

Le jury a constaté que trop souvent les candidats se sont contentés de survoler la nouvelle. Le résultat en est une analyse simpliste et une absence totale de recul.

Par ailleurs les candidats doivent veiller à ne pas forcer l'interprétation de la nouvelle en lui plaquant une interprétation injustifiée (anachronisme, incohérence, contresens...). La prise en compte judicieuse des éléments de paratexte permettent aux candidats d'éviter de tomber dans ces pièges.

En revanche lorsque le candidat a su présenter au jury une analyse relativement aboutie qui dépassait le seul niveau des observations ponctuelles pour intégrer l'étude de plusieurs dimensions du texte dans des pistes interprétatives pertinentes et lorsque, par ailleurs, ces réflexions correspondaient à un plan judicieux, annoncé et assez bien mis en œuvre, le jury a apprécié la justesse du propos et les qualités d'organisation manifestées dans l'exposé.

L'expression en anglais

La présentation critique de la nouvelle se fait en anglais, mais chez certains candidats la qualité de ce véhicule est très insuffisante. Or, il faudrait que les futurs candidats tiennent compte du fait que, pour ce qui est du seul concours, une compétence insuffisante en anglais est doublement gênante : non seulement celle-ci ne leur permettra pas, en aval, de présenter une analyse adéquate du sujet, mais aussi, en amont, elle entrave sérieusement leur capacité à lire la nouvelle, ne fût-ce qu'au niveau de la simple compréhension factuelle de celle-ci, et donc à en nourrir l'analyse critique. S'agissant, en plus, d'un concours de recrutement de professeurs de créole pouvant aussi être appelés à enseigner une deuxième valence, l'importance des qualités d'expression en anglais pour l'exercice du métier du futur professeur n'échappera à personne.

Au niveau phonologique, le jury a observé chez plusieurs candidats (1) pour ce qui est de l'accentuation, de très nombreux déplacements d'accents de mots (rappelons à titre d'exemple l'accentuation correcte de mots aussi essentiels que : *'character*, *'irony*, *'symbolism*, *'incident*) allant chez tel candidat jusqu'à une prononciation syllabique dans laquelle les différences d'intensité d'accent sont effacées ; (2) en ce qui concerne les segments, l'absence de diphtongues, le non respect de l'opposition entre *i* long et *i* bref, les réalisations en [s] et [z] des *th*, l'omission du [h] et / ou sa présence parasitaire devant des mots commençant par une voyelle (*hauthor* etc.)...

Sur les plans de la grammaire et du lexique, on a constaté que certains candidats ne maîtrisaient toujours pas les quelques suffixes flexionnels de l'anglais et omettaient plus ou moins régulièrement le —s de la troisième personne du singulier du présent simple, du génitif ou du pluriel ; d'autres confondaient *make* et *do*, *look* et *gaze*, les formes nominales et verbales *loss* et *lost* ; d'autres encore calquaient des expressions sur le français (cf. *make his proof* sur « faire ses preuves »). Notre propos ici n'est pas de faire un catalogue des fautes et encore moins un bêtisier, mais d'attirer l'attention des candidats et des formateurs sur l'importance de l'expression pour celui ou celle qui est aujourd'hui candidat(e) au concours et qui sera demain peut-être professeur d'anglais aussi.

Les points de grammaire

Les points de grammaire proposés aux candidats étaient les éléments soulignés suivants : ... *in steel compartments* ; *large metal half-boxes*, *doggy half-sofas*, *half-kennels*. [l. 85], *You'd be better put to use in a laboratory* [l. 126], (*The Dog that Roared*) ; (l. 87-88) *as good as me...better than me* [l. 87-88] ; *you mean that sound that sounds like the cutting edge of life* [l. 109], (*The King of Jazz*) ; *No, Memphis in autumn has not the moss-hung oaks of Natchez. Nor, my dear young man, have we the exotic, the really exotic orange and yellow and rust foliage...* [l. 1-3], *for she goes so few places that are really out any more...* [l. 65] (*A Walled Garden*).

En ce concerne les traitements de ces exemples, le jury souligne qu'il convient de décrire le ou les point(s), d'en dégager la ou les problématique(s) grammaticale(s) pertinente(s), et de procéder à une analyse (qui n'est bien entendu tributaire d'aucune école linguistique particulière) de ces dernières en s'appuyant sur des manipulations de différentes sortes. Il est évident que l'erreur qui consiste à poser comme possible une forme agrammaticale, à identifier de façon erronée la forme en présence ('d identifié à tort comme *had* alors qu'il s'agissait de *would*), ou à confondre les substantifs pouvant être déterminés par *few* et *little*, est réhébitorique. Par ailleurs les candidats ont trop souvent présenté une description minimale ou très

incomplète débouchant sur une analyse très partielle des phénomènes présents. Le premier point ci-dessus, par exemple, pouvait conduire à une problématique multiple concernant le groupe nominal : type de nom composé, statut adjectival ou non de *metal*, ordre des qualificatifs, et à des considérations sur la proposition nominale.

Conseils pour la préparation

Le jury souhaite souligner le fait que l'option d'anglais est une épreuve qui demande de réelles compétences au niveau de la présentation critique de la nouvelle, de l'expression en anglais, et de l'analyse grammaticale de l'anglais. Ce sont trois savoir-faire, qui s'appuient sur de nécessaires connaissances littéraires, linguistiques et grammaticales. Le jury rappelle la nécessité de suivre des formations adéquates et de s'entraîner aux différents exercices. Pour ce qui est de la présentation de la nouvelle, il est vivement conseillé aux futurs candidats de travailler, en plus de la compétence purement littéraire, l'expression en anglais sans oublier la terminologie critique et les aspects formels de la présentation (plan). En ce qui concerne les points de grammaire le jury, qui a souvent eu l'impression que les candidats manquaient de pratique, ne saurait que trop insister sur la nécessité pour les candidats de préparer l'épreuve en faisant eux-mêmes l'analyse et la présentation de points typiques. Pour cela ils pourraient utilement se reporter aux remarques sur les faits de langue qui figurent dans les rapports récents sur le CAPES externe d'anglais. Les candidats trouveront dans la bibliographie ci-dessous des références utiles, lectures qu'ils pourront, rappelons-le, avantageusement compléter par un entraînement pratique aux exercices de l'épreuve.

Rappel du déroulement de l'épreuve

Pour la session 2003 le jury accueillera la lecture de 8-10 lignes de la nouvelle, suivie de la présentation critique, en anglais, d'une nouvelle puis de l'explication, en français, de points grammaticaux à partir d'exemples extraits de la nouvelle.

Rapport établi par Rodney Coward, Salwa Nacouzi et Jeremy Reburn.

Bibliographie

Présentation critique des nouvelles

BAZIN, Claire et DEÏDDA, Ivan, 1995 : *La Nouvelle au Capes*, Ellipses.

CORDESSE, Gérard *et al.*, 1988 : *Langages littéraires*, Presses Universitaires du Mirail.

GRELLET, Françoise, 1995 : *A handbook of literary terms*, Hachette.

LOUVEL, Liliane et VERLEY, Claudine, 1993 : *Introduction à l'étude de la nouvelle*, Presses Universitaires du Mirail.

MCHALE, Brian, 1985 : *Postmodern Fiction*, Routledge.

WAUGH, Patricia, 1984 : *Metafiction*, Routledge.

Expression en anglais

DUCHET, Jean-Louis, 1994 : *Code de l'anglais oral*, Ophrys.

DUCHET Jean-Louis, et FRYD Marc, 1998 : *Manuel de l'anglais oral pour les concours*, Didier Érudition / CNED.

LAPAIRE, Jean-Rémi, et ROTGE, Wilfrid, 1993 : *Séminaire pratique de linguistique anglaise*, Presses Universitaires du Mirail, (en particulier : p. 406-420 'Guide de l'expression authentique en anglais').

WATBLED, Jean-Philippe, 1996 : *La prononciation de l'anglais*, Nathan, collection 128.

WELLS, John, 1990 : *English Pronunciation Dictionary*, Longman.

Points de grammaire

BOUSCAREN, J; et CHUQUET, J., 1987 : *Grammaire et textes anglais. Guide pour l'analyse linguistique*, Ophrys.

COTTE P., 1993 : *L'explication grammaticale en anglais*, Dunod.

DELMAS, C., *et al.*, 1993 : *Faits de langue en anglais*, Dunod.

GARNIER, Georges, et GUIMIER, Claude, 1997 : *L'épreuve de linguistique au CAPES et à l'Agrégation*, Nathan Université.

KHALIFA, Jean-Charles, 1999 : *La syntaxe anglaise aux concours CAPES/Agrégation. Théorie et pratique de l'énoncé complexe*, Colin.

LAPAIRE, Jean-Rémi, et ROTGE, Wilfrid, 1992 : *Réussir le commentaire grammatical de textes*, Ellipses,.

LARREYA, P. et RIVIERE, C., 1999 : *Grammaire explicative de l'anglais*, Longman.

PAILLARD, M., 2000 : *Lexicologie contrastive anglais-français. Formation des mots et analyse du sens*, Ophrys.
RIVIERE, C., 1995 : *Pour une syntaxe simples à l'usage des anglicistes*, Ophrys.
SOUESME, J.-Cl., 1992 : *Grammaire anglaise en contexte*, Ophrys.
TOURNIER, J., 1993 : *Précis de lexicologie*, 3^{ème} édition, Nathan Université.

Espagnol

Aucun candidat ne s'est présenté à l'épreuve orale.

Français

L'explication de texte

L'épreuve proposée aux candidats du CAPES de créole ayant choisi l'option français est l'explication d'un texte appartenant à la littérature française ou francophone, postérieur à 1500.

Quelques informations sur la procédure :

Le candidat se voit proposer deux textes par le jury, il en choisit un pour l'explication. Les textes relèvent d'un genre différent, ils appartiennent également à des siècles distincts. À titre d'exemple, furent proposés cette année des textes de Ronsard, M^{me} de Lafayette, La Fontaine, Molière, Montesquieu, l'Abbé Prévost, Bernardin de Saint Pierre, Baudelaire, Hugo, Mérimée, Rimbaud, Céline, Ponge, Senghors, Renard... Cette liste, bien entendu, ne préjuge en rien des choix des années futures...

Les textes ont une longueur approximative de 25 à 30 lignes, naturellement, des spécificités typographiques ou de genre peuvent engendrer des différences apparentes.

Le candidat dispose ensuite de deux heures de préparation avant d'exposer son travail devant le jury. L'épreuve se déroule en deux temps. Dans la salle où il expose, le candidat dispose d'abord de 25 minutes pour développer son explication. La deuxième partie de l'épreuve prend la forme d'un entretien au cours duquel le jury revient sur les points de l'exposé qui méritent d'être approfondis, corrigés ou mis en lumière.

L'explication de texte demande un travail de préparation rigoureux qui consiste en un entraînement régulier. Écouter les enseignants ou la prestation des autres candidats est riche d'enseignement, mais insuffisant. Les multiples contraintes de l'exercice (maîtrise du temps, des notes, du contenu, expression orale...) ne peuvent être vraiment appréhendées que par une pratique régulière et personnelle.

Par ailleurs, le savoir faire se nourrit d'un savoir, la préparation CAPES suppose en effet une fréquentation assidue des textes de la littérature française. Ces textes seront choisis en fonction des lacunes à combler afin d'armer le candidat d'une solide et large culture littéraire. Le savoir s'enrichit aussi de la pratique des grands ouvrages critiques (Barthes, Genette, Hamon, Lejeune, Rousset, Starobinsky, Todorov, Ubersfeld...) qui ne doit cependant jamais se substituer au contact direct avec les textes. Afin d'aider au mieux les candidats à venir, le présent rapport présente les attentes du jury et s'efforce de proposer une méthodologie claire.

Nous insisterons sur les compétences attendues à l'oral, sur ce qu'est une bonne « lecture » au sens le plus large du terme, pour reprendre finalement étape par étape la méthodologie de l'explication de texte.

I/ Compétences orales :

L'épreuve d'explication de texte a pour objet d'évaluer et de mesurer un certain nombre d'aptitudes du candidat, des connaissances et un savoir faire. Nous insisterons dans ce premier point sur ce qui distingue la prestation orale de l'épreuve écrite.

QUALITÉS FORMELLES DE LA PRESTATION

Au cours d'un oral, le jury est nécessairement sensible à la maîtrise de lui-même dont fait preuve le candidat. Il semble que l'émotion, composante inévitable en de telles circonstances, soit plus aisée à dompter lorsque l'étudiant s'est confronté à elle chaque fois que possible au cours de sa formation. La prise de parole en public est dédramatisée par une certaine « habitude ». Il faut s'y entraîner.

Par ailleurs, lorsque l'émotion est suffisamment dissimulée, le candidat peut manifester une certaine force de conviction soulignée par un contact visuel franc avec le jury et un certain naturel dans ses postures et sa gestuelle. Notons au passage que la discrète courtoisie des candidats de la session 2002 fut appréciée par le jury.

QUALITÉ DE L'EXPRESSION

La préparation ne doit pas viser à produire une explication de texte rédigée à la hâte qu'il s'agirait ensuite de lire à haute voix. Le temps perdu est en ce cas considérable, et le résultat à l'oral souvent embarrassé et maladroit.

Une expression orale de qualité est détachée des notes, mais précise et structurée. Bien évidemment une correction linguistique irréprochable est indispensable. La richesse particulière du lexique de certains candidats leur permet d'éviter les lourdeurs d'expression et de maladroites répétitions. Soulignons qu'une juste intensité sonore, une bonne gestion des pauses du discours et encore la posture du candidat participent de la qualité d'ensemble.

UN ENTRETIEN FRUCTUEUX

En abordant l'entretien avec confiance et avec la volonté de collaborer efficacement, le candidat met de son côté toutes les chances de rectifier, compléter ou préciser les pistes abordées au cours de la première partie de l'épreuve. En effet, le jury peut demander un approfondissement de l'information ou un complément, l'exploration d'une piste oubliée, le repérage d'un élément linguistique, une définition... Il faut alors manifester une aptitude au dialogue (écoute attentive, bonne compréhension et réponses précises et ordonnées) et mobiliser de nouveau ses connaissances sans camper sur ses positions. L'entretien est un nouvel effort demandé au candidat qui doit bien prendre garde à ne pas considérer que tout est joué à l'issue de son exposé.

II/ Une bonne lecture :

Bien entendu, il faut comprendre ici le mot « lecture » dans toute la richesse de son acception. Il faut lire à haute voix et proposer une lecture qui est aussi une interprétation, une mise au jour du sens du texte.

LIRE UN TEXTE À HAUTE VOIX

La qualité de la lecture du candidat révèle souvent la qualité de son analyse. Un respect scrupuleux des pauses, une énonciation claire, respectueuse des mouvements du texte manifeste déjà sa compréhension intime. Une bonne lecture se nourrit en effet du travail de préparation, la diction s'adapte au genre, au ton et au registre de chaque texte. Une fois encore, la lecture est un exercice à part entière qui mérite que l'on s'y entraîne. Le jury est d'autant plus sensible aux bonnes lectures qu'elles sont rares...

ANALYSER UN TEXTE

Le jury a déploré un certain nombre d'analyses impressionnistes, de lectures incomplètes ou abusivement sélectives, de simples relevés grammaticaux ou stylistiques peu ou mal exploités... Certaines explications enfin ne se distinguent pas de simples paraphrases. Il faut alors insister sur la nécessaire maîtrise des outils de l'explication de texte littéraire.

LES OUTILS DE L'ANALYSE

L'étude linguistique est au centre du travail d'analyse. Le jury attend donc que le candidat utilise les éléments de ponctuation, la valeur des temps, la syntaxe des phrases, des éléments de morphologie dans son explication. Les différentes grammaires fournissent les outils qui permettront d'éviter les remarques

vagues ou mal fondées. Que penser ainsi de la lecture d'une fable de La Fontaine qui ne mentionne à aucun moment les procédés d'énonciation, oubliant alors toute dimension critique ou ironique. Parfois, lorsque les éléments métriques sont relevés, voire posés en introduction, ils sont en quelque sorte évacués. Les poèmes en prose sont à cet égard tristement malmenés, les candidats se dispensant trop souvent de toute analyse du rythme et des sonorités... Notons encore que certaines références narratologiques seraient fort bienvenues, elles permettraient de préciser les notions d'énonciation, de voix narrative ou de focalisation. Enfin, l'étude des figures et procédés rhétoriques a trop souvent fait défaut.

Au final, la maîtrise d'outils bien compris et bien assimilés enrichit considérablement l'explication du texte. S'ils s'adaptent à sa nature et sont employés avec discernement, ils valoriseront, sans la noyer sous des concepts trop abstraits, la lecture personnelle du candidat.

Soulignons encore que le défaut d'outils linguistiques conduit parfois à une interprétation des textes d'une désarmante naïveté. Pire encore, certains enjeux contemporains viennent fausser totalement la compréhension de tel passage de *La Princesse de Clèves* par exemple et donnent lieu à des interprétations ridicules.

LES ÉLÉMENTS DE CULTURE GÉNÉRALE

S'il est indispensable de connaître les textes de la littérature française, celle-ci s'appuie en parallèle sur une sérieuse connaissance de l'histoire littéraire. Les références à de grands courants artistiques enrichissent également la prestation du candidat. Enfin la mention d'éléments de culture historique permet de situer les textes et de les évaluer, de les apprécier au regard d'un contexte large et divers.

III/ Les étapes de l'explication de texte

En théorie, les candidats peuvent choisir entre la méthode du commentaire et celle de l'explication de texte dite linéaire. Dans la pratique le jury n'a pas rencontré de commentaire. Nous insisterons donc plus particulièrement sur la méthode de l'explication linéaire.

INTRODUIRE LE TEXTE

L'introduction situe l'extrait proposé et le caractérise rapidement. C'est le moment de faire éventuellement appel au contexte historique, culturel, littéraire, à l'histoire d'une forme, à un motif particulier... mais le danger est de s'éloigner du texte et de bavarder loin des enjeux précis du passage à expliquer. Pour éviter toute dérive le candidat doit se demander ce qui fonde précisément la spécificité du passage, et centrer la problématique sur ce qui construit son unité et son sens.

L'introduction doit être précédée ou suivie de la lecture du texte dont nous avons parlé en première partie.

PROPOSER UN PROJET DE LECTURE

Il s'agit d'énoncer clairement les pistes ou axes d'étude que l'explication se chargera d'élucider ou d'expliquer. Le projet de lecture, construit sous la forme d'une problématique qui fédère les questions que le lecteur se pose, permet d'éviter l'émiettement de l'analyse, l'inconsistance de l'explication.

DÉGAGER LES MOUVEMENTS DU TEXTE

La mise au jour des mouvements du texte permet d'étudier la convergence des niveaux d'analyse (on peut songer par exemple à la structure proposée par la syntaxe, rapprochée de celle que suggèrent par exemple les éléments métriques, l'organisation des images...).

L'EXPLICATION DE DÉTAIL

Après avoir introduit le texte, proposé un axe d'analyse, un mouvement et effectué la lecture du texte, le candidat entreprend l'explication de détail. À ce moment de l'épreuve, le risque est grand de relever les phrases du texte, les unes après les autres sans plus se référer aux mouvements d'ensemble évoqués peu auparavant. D'autre part les éléments utilisés pour l'analyse doivent être construits et être en cohérence avec le projet de lecture énoncé en introduction. Enfin, une explication satisfaisante est riche,

complète, elle tient compte de la nature, du type, du ton, du genre du texte...

Trop souvent, le jury a déploré que la rigueur du travail d'explication amorcé dans les premières lignes du texte s'effiloche peu à peu pour se perdre assez vite dans des remarques imprécises et sans ordre. Il est fondamental de mener le travail d'analyse dans un cadre rigoureux qui mette en valeur la pensée et les hypothèses formulées.

CONCLURE

La conclusion reprend les divers éléments de l'analyse et les rassemble en une réponse au projet de lecture. Après un premier temps de synthèse, le candidat peut proposer une ouverture sur l'histoire des formes ou des idées, un rapprochement générique ou thématique, une relation intertextuelle... sans se laisser entraîner en une envolée lyrique hors de propos.

Au total, le jury a regretté que trop de candidats s'en tiennent à une succession d'intuitions (souvent justes au demeurant) en lieu et place d'analyse du texte. Les conseils formulés dans le présent rapport n'ont d'autre objectif que d'aider les étudiants à préciser leur pensée et gagner en rigueur et profondeur dans leurs explications.

Histoire / Géographie

Aux épreuves orales d'admission, les candidats option histoire-géographie qui ont composé à l'écrit en histoire sont interrogés en géographie et ceux qui ont composé à l'écrit en géographie sont interrogés en histoire.

Les attentes des membres du jury sont proches de celles des commissions de commentaires de documents d'oral du CAPES d'histoire-géographie.

La préparation dure 2 heures. Les candidats disposent en salle de préparation de feutres et de transparents pour rétroprojecteur, de dictionnaire et d'atlas usuels.

L'oral dure 45 minutes. Le jury attend que les documents historiques ou géographiques soient expliqués par le candidat pendant une vingtaine de minutes laissant le reste du temps de l'interrogation disponible pour l'entretien.

Lors de la session 2002 du CAPES de créole, les documents portaient sur les thèmes suivants : « Marseille et Barcelone, deux villes du littoral méditerranéen » ; « L'agriculture en France métropolitaine » ; « L'enseignement primaire en France de 1833 à 1914 » ;