



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

**Concours : CAPES externe**

**Section : langues régionales : créole**

**Session 2022**

Rapport de jury présenté par :

Cathérine PIETRUS

Présidente du jury

Les rapports des jurys des concours de recrutement sont établis sous la responsabilité des présidents de jury.

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin (exemple : « candidat.e ») n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

## Table des matières

Présentation générale ..... page 3

Éléments chiffrés ..... page 4

### ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

Épreuve disciplinaire portant sur le créole : la composition et la traduction..... page 5

✓ Composition ..... page 5

✓ Traduction ..... page 22

Épreuve disciplinaire appliquée portant sur le créole : Analyse de documents et construction de séquence d'enseignement ..... page 29

Épreuve à option disciplinaire ..... page 51

### ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

Épreuve de leçon..... page 56

Épreuve d'entretien..... page 60

## Présentation générale

La session 2022 du CAPES externe de créole s'est déroulée dans des conditions normales. Les trois épreuves écrites et les deux épreuves orales qui composent depuis cette session la nouvelle version de ce concours ont pu se tenir dans de bonnes conditions. Le jury félicite les lauréats et leur souhaite de nombreuses satisfactions dans leur travail avec les élèves qui leur seront confiés. Il encourage vivement les candidats malheureux à se présenter de nouveau l'an prochain en tirant le meilleur pour eux de leur expérience de cette session, du présent rapport et de la consultation des textes officiels.

En effet, les modalités du concours externe de la session 2022 ont été modifiées et le présent rapport qui rend compte des épreuves écrites et orales a l'objectif de permettre aux candidats futurs de se préparer au mieux.

Les épreuves écrites et orales permettent aux candidats de manifester leurs compétences sur la maîtrise d'une langue créole et d'une discipline générale qu'ils seront amenés à professer, à transmettre aux élèves dont ils auront la charge. Elles consistent aussi à faire monstration de leurs connaissances du système éducatif et des valeurs de la République dans le cadre desquelles leur enseignement devra se conduire.

Le rapport rend donc compte des copies rendues pour l'épreuve disciplinaire portant sur la langue (composition et traduction), pour l'épreuve disciplinaire appliquée (analyse des documents et construction de séquence d'enseignement) ainsi que pour l'épreuve à option disciplinaire au choix du candidat qui correspond à la première épreuve écrite du CAPES externe de lettres, histoire-géographie, anglais, ou espagnol. Il indique de même, les difficultés et les réussites rencontrées aux épreuves orales d'admission (leçon et entretien). Il vise également à dispenser des conseils précis à destination des futurs candidats.

Il convient de remercier tous les membres du jury qui ont assuré notamment les corrections de copies, les interrogations orales et qui ont contribué à la rédaction de ce rapport ainsi que la sous-direction du recrutement au ministère et la division des examens et concours du rectorat de Reims. Les personnels du lycée Camille Claudel de Troyes dans leur ensemble, doivent également être remerciés pour leur soutien, sans faille, tant technique qu'administratif.

Le président du jury, Catherine PIETRUS, IA-IPR

## Eléments chiffrés

Inscrits session 2022	Présents à toutes les épreuves écrites	Taux de participation	Postes offerts	Candidats admis
64	21	32%	7	7

Le coefficient général de ce concours est de 12 dont 4 pour l'admissibilité et 8 pour l'admission.

Épreuves du concours : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157356/epreuves-capes-externe-cafep-capes-section-langues-regionales.html>

### Épreuves écrites d'admissibilité

Épreuve écrite	Coeff.	Nombre inscrits	Copies corrigées	Note minimale	Note maximale	Note moyenne
Épreuve disciplinaire (composition et traduction)	1	64	21	3,75	12,75	7,32
Épreuve disciplinaire appliquée (analyse de documents et séquence d'enseignement)	2	64	21	1,75	13,25	6,81
Épreuve disciplinaire à option	1					
Épreuve disciplinaire : lettres modernes		44	14	6,25	17	9,82
Épreuve disciplinaire : histoire- géo.		3	0			
Épreuve disciplinaire : anglais		12	5	1,5	13,25	7,45
Épreuve disciplinaire : espagnol		5	2			1,95
Total (épreuve disciplinaire à option)		64	21			8,51

Barre d'admissibilité : 24,25/80 soit 6,06/20  
(épreuves écrites)

Nombre de candidats admissibles : 12

Depuis quelques années, le jury déplore le manque de préparation des candidats aux épreuves écrites. Par ailleurs, le jury rappelle le caractère bivalent du CAPES externe de créole qui nécessite une préparation constante et rigoureuse de l'épreuve d'option choisie par le candidat. Depuis cette année une note inférieure ou égale 5 aux épreuves écrites est éliminatoire et ne permet pas aux candidats de franchir le seuil de l'admissibilité. Ainsi des candidats ayant rendu de bonnes copies en créole n'ont pas été admissibles en raison de leur note en option.

### Epreuves orales d'admission

12 candidats admissibles, 12 candidats présents aux épreuves orales.

Épreuve orale	Coeff.	Note minimale		Note maximale		Moyenne	
		1 <sup>ère</sup> partie/10 en créole	2 <sup>ème</sup> partie/10 en français	1 <sup>ère</sup> partie/10 en créole	2 <sup>ème</sup> partie/10 en français	1 <sup>ère</sup> partie/10 en créole	2 <sup>ème</sup> partie/10 en français
Leçon	5	1,50	2	8,50	7	5,50	4,42
		Note/20 3,50		Note/20 15,50		Note/20 9,92	
Entretien	3	7,50		18		12,42	

Barre de la liste principale : 112,25/240 soit 9,35/20  
(épreuves écrites et orales)

Nombre de candidats admis : 7

## ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

Les sujets des épreuves écrites d'admissibilité sont consultables via le lien suivant :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html>

### Epreuve écrite disciplinaire : composition et traduction

Remarques générales sur la composition :
--

L'épreuve de composition a mis en évidence un niveau inférieur aux années précédentes avec de nombreuses copies présentant des fragilités d'ordre méthodologique et/ou linguistique. La posture du candidat face au dossier qui lui est proposé d'analyser, doit être pensée comme celle d'un futur enseignant, proposant un regard vif et pertinent sur les points de réflexion émergeant des différents documents. Les candidats ont trop souvent substitué cette posture analytique à une approche inconsistante, ponctuée de commentaires et de constats personnels *Lé rar dann in vilaz na poin la koézion an kèstion , Tout domoun i koné azot dann in ti kartié, in ti vilaz, i sifi di...*

La composition sous-entend une argumentation respectueuse de certaines normes : une introduction comportant une problématique et un plan, un développement qui suit le plan annoncé et dans lequel les assertions sont justifiées à l'aide d'exemples tirés du corpus, et une conclusion qui découle véritablement de la réflexion. Peu de candidats ont effectivement construit leur argumentation sur cette base. En effet, on a pu relever des problématiques mal posées ou mal articulées avec le plan, des développements qui suivaient un autre plan que celui annoncé en introduction ou qui ne reposaient pas sur le corpus, des conclusions qui n'apportaient pas de réponse à la problématique posée. Il est nécessaire que les candidats soient régulièrement confrontés à des sujets de composition afin de s'assurer d'une meilleure maîtrise de l'exercice.

Comme à chaque session, on a pu constater la maladresse de certaines amorces. Plusieurs productions commençaient par « sistèm bitasyon, lakolonizasyon ». Si ces éléments peuvent être convoqués dans un contexte créole, le corpus lui-même n'en faisait pas un élément central. Il n'était donc pas très pertinent de les utiliser comme entrée en matière. De même, l'usage de proverbes ou d'expressions populaires doit se faire avec parcimonie. Le niveau de langue doit être soigné. Ainsi, on ne comprend pas nécessairement la présence d'une expression comme « domino ka rimé anpagnal, men pa ka jouvé anpangal » dans l'argumentation ou l'usage de « nòstròm » pour désigner l'auteur d'un texte. La composition n'est ni un conte ni une expression libre.

On peut par ailleurs regretter qu'à ce niveau, certains candidats ne sachent pas que le titre d'un ouvrage doit être souligné. Ainsi, Fleurs d'insomnies, ne peut comporter de guillemets, qu'on laissera aux citations ou sous-titres.

En ce qui concerne le traitement du corpus, son exploitation reste encore trop lacunaire dans le traitement du sujet. Certains textes sont peu, voire pas exploités ou tout simplement écartés. Les rapports de jury précédents ont hélas bien trop insisté sur le traitement de la diversité soulevée par le corpus. Des copies se limitent encore au traitement d'un seul espace créolophone. Ne faire mention que de son aire d'origine ou n'utiliser que les documents de cette aire ne permet pas de répondre à la particularité de l'exercice de composition qui exige à la fois de bien analyser tous les documents mais aussi de les confronter.

Il faut également que les candidats soient au fait des entrées culturelles, des axes ou des thématiques au programme dans le secondaire. Ils doivent être en mesure de proposer une définition claire des notions qu'ils manipulent dans la composition. Le futur professeur de LVR Créole se doit d'avoir un minimum de connaissances en histoire, géographie, anthropologie des aires créolophones. Le jury encourage les candidats à fréquenter des ouvrages de référence pendant leur préparation.

Malheureusement, on a pu observer des contre-sens sur les documents et d'étranges assertions telles que :

- « lakanpagn sé koté moun ka channda an tan lèsklavaj, sé té pòtré a mawonaj »
- « moun a lajan ka rété anmitan Lapwent an vila yo ka kriyé bitasyon »
- « nou pa annéta touvé on modèl lakou an Gwadeloup é Matinik jòdijou »

Si les correcteurs peuvent apprécier qu'un candidat mette en avant des connaissances qui font appel à d'autres éléments qui ne figurent pas dans le corpus, le candidat ne doit cependant pas perdre de vue les documents présentés. Certes, il peut être pertinent de citer « lakou Zamia », une chanson de Dominique Coco ou le roman Gouverneurs de la rosée mais encore faut-il que ces exemples soient étudiés et mis au service de l'argumentation.

Il convient maintenant d'insister sur la longueur de certaines compositions. Si le nombre de pages ne détermine pas nécessairement une note satisfaisante, il est difficilement concevable qu'une bonne composition se développe sur deux ou trois pages pour un corpus qui comporte une dizaine de documents. L'analyse en sera forcément superficielle. A contrario, une production qui comporte près d'une dizaine de pages et qui n'exploite pas le corpus dans son entièreté ou avec pertinence ne répond pas aux attentes.

Le jury déplore la mauvaise qualité de la langue de certaines copies. On pourrait sans exhaustivité, en lister quelques-unes :

- « Dossyé la » au lieu de « dossyé-la »
- l'oubli du -la pour le déterminant pluriel : « sé mès-é-labitud **la** »
- « Sé sosyété kréyòl-la » en lieu et place de « sé sosyété kréyòl la »
- l'usage fréquent de « kè »
- l'usage de mots français entre guillemets.

Le jury a pu relever des phrases construites avec une certaine lourdeur syntaxique : « sosyété kréyolopal la òwganizé èspas à tè a-y silon pèp-la ki té adan-y la é istwa yo fasadé la ». Il est souhaitable que les candidats fréquentent régulièrement des textes écrits en créole et s'entraînent à rédiger en créole afin de mettre en place des automatismes et de proposer une langue plus fluide et moins calquée sur le système du français.

N'étant pas une nouveauté du CAPES externe de Langue Vivante Régionale, il n'est pas acceptable que la méthodologie de cette épreuve soit ainsi négligée.

### Proposition d'éléments de correction de la composition en créole réunionnais

<p><b>Structure de la composition :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- amorce de la problématique</li> <li>- annonce du plan qui permet de percevoir le cheminement du propos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les liens logiques mettant en évidence un cheminement du propos ne sont pas explicites. Aussi, l'on ne peut comprendre la finalité visée : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nou pé domann a nou kosa bann tèks la i vé di dsi la manièr lo vilaj, lo kartié, la vil i tienbo la kiltir, lo listoir, lo bann kod kiltirèl, lo mazinasion épi lo bann gatiraj rant domoun.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan: I. <i>bann lèspas lé <u>partikilié</u></i> II. <i>La vi <u>an kolektivité</u></i> » II. <i>Lo koté mazinasion</i> »</li> </ul> </li> </ul> </li> <li><b>Proposition de correction :</b> « Nou pé domann anou parkoman lo vilaz, lo kartié ansanm la vil i vienbou fénésans Listoir ? Parkoman in lèspas i vienbou fagot domoun épisa Listoir domounité ? <b>Pousala</b>, dan in promié mené nou va poz kèstion dési sak i trouv rienk dann lo bann lèspas, sak i fé zot lidantité. <b>Aprés</b>a, nou va voir parkoman dann lidantité-la i vienbou fagot in manir viv anroz : viv ansanm. <b>Pou tak baro</b> nout travay, nou va tir kouvèrt dési sak lo bann lèspas i vienbou kado anou : mazinasiyon dann la litératir épisa in plas bordaz dann liv Listoir. »</li> <li>• Les points abordés constituent un catalogue de différents constats, sans participer à un schéma argumentatif : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lo kartié oussa zot i abite, dan lé-o ou lé-ba, lest ou louest, li kont plis (fièrté) [...] lo mèm zafèr lé valab pou Sté Anne èk St Benoit.</i></li> <li>- <i>La Rényon na poin sa, mé nana inn espésifisité ètnik ou par la relijyon.</i></li> </ul> </li> <li>• Une idée est présentée, suivie de deux exemples tirés du dossier. Il ne suffit pas de citer l'auteur et le titre des documents, il faut également créer des liens entre la réflexion proposée et indiquer ce qui précisément dans ces documents nourrit la réflexion : <i>Michel Watin i esplik sa... ; Daniel Honoré i koz dési...</i></li> </ul>
<p><b>Enonciation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rien, au début de l'introduction, n'est au service de la problématisation prévue. La question de problématique intervient donc soudainement au milieu</li> </ul>

<b>d'un projet</b>	<p>d'un discours ornemental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Début de l'introduction : <i><u>Si</u> lo bor la rivièr, kisoï momon, kisoï papa ....tout lé réini pou lav linsh.</i></li> <li>- Problématique proposée : <i>Nou pe domann anou parkoman nou la niabou fagot in landroi pou nou viv ?</i></li> <li>- Plan : I. <i>lo fagotaz an li-minm</i> II. <i>lo bann rolasion la permèt fagot in lanbians dan trikmardaz la vil, lo kartié, lo vilaz.</i></li> </ul>
<b>Une réflexion objective</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le propos, globalement fragile, est parsemé d'interventions plus ou moins subjectives ne participant pas à construire une argumentation : <i>Tout i rosanm in pé .</i></li> <li>• De postulats superficiels, subjectifs ou de généralités : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lé rar dann in vilaz na poin la koézion an kèstion.</i></li> <li>- <i>Tout domoun i koné out vi épi ou koné la vi tout domoun otour out kaz</i></li> <li>- <i>Akoz bann ti vilaz an zénéral lé pa dsi la kot</i></li> <li>- <i>Lo kiltir kréol lé inik, lé in, sof li esprim pa parèy dapré lo koté nou rogard.</i></li> </ul> </li> </ul>

Le propos du candidat ne peut pas se construire sur des généralités ou des constats. Il faudrait que ces derniers entrent en résonance avec des textes scientifiques, littéraires ou civilisationnels. Aussi, citer les documents du dossier sans qu'ils soient véritablement au service de la construction d'une réflexion est inefficace.

## Langue

De nombreux candidats ont laissé voir une maîtrise approximative de la langue écrite, les francismes sont récurrents tant dans le lexique (*in kayou*) que dans la syntaxe (*dan se fonkér*).

<b>Utilisation d'une graphie stable et cohérente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques incohérences graphiques relevées : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Rényon - Tex - Fonkér – Garder – Colon - La source</i></li> </ul> </li> </ul>
<b>Maîtrise de la grammaire et de la syntaxe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erreurs syntaxiques relevées : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lé importan <u>mèt anlèr lo fé</u> ...</i> (construction française)</li> <li>- <i>Sinonsa néna dot film...<u>ki espas</u> ; <u>Apréla nous ava voir ke le lespas -la i koz</u> ; <u>E</u> tou tériroir <u>ke lé ti-m ém</u> (la coordination et la subordination)</i></li> <li>- <i>in prins vilaz lafrik <u>la été anlvé, rédui an lesklav</u> (la voix passive, le participe passé)</i></li> <li>- Utilisation des prépositions : <i>i korespon <u>a</u> lespas publik ; Bann problème kozé <u>par</u> lespas sosial</i></li> </ul> </li> </ul>
<b>Niveau de langue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques maladresses, traduisant une confusion entre hyperbasilectalisation et niveau de langue familier : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>dsou ; dsi...</i></li> </ul> </li> </ul>
<b>Calques, inventions : un vocabulaire authentique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gallicismes : <i>partikilié ; Efektivman ; Pou rézimé ; Notaman ; Egzamine ; Espésiité ; o 21 éme sièkl</i></li> <li>• Confusion entre gallicisme et niveau de langue courant : « dsou diféran form »</li> <li>• Calques : <i>Sé in moun iniversel ; Mœurs ; orizinal</i></li> </ul>

- **Éléments spécifiques au texte réunionnais**

**Document 4 : extrait de *Rèv lamour*, Jean Francois Samlong, traduit par Daniel Honoré.**

**a) Éléments de contextualisation, approche du texte**

Daniel Honoré, faisant partie des pionniers en matière de récolte de la tradition orale, est connu du grand public grâce à la diffusion radiophonique de son travail sur les proverbes « Gramoun la di ». Ses nombreux romans en langue créole, traduits en français par Jean François Samlong, retrace le quotidien réunionnais et ses traditions. Dans cette perspective, son écriture interroge également l'identité réunionnaise et offre l'opportunité d'une réflexion épilinguistique. Sa collaboration fructueuse avec Jean-François Samlong a permis une production prolifique, l'un traduisant l'autre.

Dans cet extrait du roman *Rèv lamour*, le jeune narrateur se souvient d'un après-midi passé en compagnie des habitants du village. Le lecteur découvre, au travers de son regard la scène des lavandières à la rivière. Progressivement les personnages et le décor se dessinent.

Voici quelques problématiques possibles :

- Nous nous demanderons en quoi ce texte interroge sur les liens entre l'espace matériel (la rivière) et l'espace immatériel (proximité des relations humaines).
- Il est intéressant de se demander : « en quoi la parole permet de cimenter cet espace » ?
- Quels sont les éléments constituant l'espace social du village des hauts de la Réunion ?

Quelques axes d'analyse :

**UNE FOCALISATION CINEMATOGRAPHIQUE**

- « Kèl spékta »
- D'un plan général vers un resserrement autour de la rivière.
- L'enfant, tel un réalisateur incarne la prise de vue, il détermine : les arrêts sur image, le choix des dialogues à entendre, les bruits, les couleurs à mettre en évidence.
- Les formes verbales « la kit la foré » « la débark bordaz do-lo » figeant la scène dans un passé achevé.

### Un roman poétique

- Une langue poétique : personnifications « i shof solèy », métaphores « in rivièr fanm » ; réification « solèy té i travèrs gran galo ».
- Une portée morale calquée sur la tradition orale, l'extrait se conclut avec un proverbe inventé par l'auteur « labsans lé pir ke venin lo guèp ».

### Une langue francisée

- Une syntaxe francisée « Kèl spékta » , « le do ofèr rayon solèy » .
- Le lexique est ambivalent « pa tro déga » (francisé) / « kakayaman » (géostyle)
- Acceptation du pronom « èl » comme marque du niveau de langue soutenu : une langue qui se veut littéraire.

### L'homme et la nature :

- Une nature hospitalière, presque réconfortante : présence humaine « lovée » dans un écrin culturel et naturel « moin la vog in moman sanm lo bann zoizo blan joli konm tout sanm lo tréné la limièr zot té i lès dérièr zot...i di zot té porteur mész bondié » ; i shof solèy »
- Une nature luxuriante « foré filao », « rido bransh èk liane »

### Une scène de vie traditionnelle

- La place prédominante de la femme, actrice / mention anecdotique des hommes.
- Le métier de lavandière au travers d'une énumération chronologique de verbes d'action : « an savonan, an brosan, an rinsan »
- Le champ lexical du travail, de l'effort « apré in èr-d-tan par la dann santié » , « lavé travay té i aspèr aèl », « le kèr a louvraz »

### L'espace comme lieu d'humanisme

- Le respect intergénérationnel « Mme Léon »
- Le lien social, les conventions « pa tro déga apré koudvan ? » « zis dé mo d-politès »
- La parole exutoire « dévide le kèr par gro-gro boushé kozman » et créatrice de liens « bann pratikèz, zot, zot la kontinié démay la lang, larg toute kalité ladi lafé »

### **b) Les liens avec les textes de littérature**

1. Lakou Tintin, Alain VERIN, *Fleurs d'insomnies*, Edition Nèg Mawon, 2020 → Contrairement au texte de Daniel Honoré, la parole est intrusive, médisante et présente un aspect négatif de la vie en collectivité. (vers 13 à 16).
2. Elie Stéphenson, « Cité Bonhomme an tan-lontan », extrait du recueil poétique *Paysages négro-indiens*, Kourou : Ibis Rouge Éditions, 1997 → Le texte de Daniel Honoré se veut porteur d'une hybridité harmonieuse ne laissant pas apparaître le poids de l'appartenance ethnique et de la fracture sociale. Le texte d'Elie Stéphenson, lui, se construit sur cette dialectique.

3. Marisosé, Raphaël Confiant, Presses universitaires créoles, 1987 → Se rapproche du texte de Daniel Honoré de par sa dimension idyllique, presque promotionnelle de la vie en communauté. Il est aussi informatif que poétique. La dimension subjective tend à séduire le lecteur.

### c) Les liens avec les textes de civilisation :

5. <https://www.caue-martinique.com/le-lakou-un-type-dhabitat-disparu/>) *Les lakous en Guadeloupe, Le LAKOU, un type d'habitat disparu*, CAUE, 2019. → La définition du lakou peut éclairer les textes de Daniel Honoré et d'Alain Vérin, car il explicite les constituants de ce type d'habitat.

6. Serge Mam Lam Fouck, *D'Chimbo du criminel au héros, Une incursion dans l'imaginaire guyanais* → Un texte-tableau qui dans la même perspective que celui de Daniel Honoré, vient présenter les caractéristiques de l'espace guyanais.

7. Gérard Collomb et Serge Mam Lam Fouck, *Mobilités, ethnicités, diversité culturelle : la Guyane entre Surinam et Brésil* → C'est l'habitat qui détermine le mode de vie des Boni : le pouvoir de l'habitat sur l'Homme est central, car il implique une conception du groupe suppléant l'individu.

8. Terral Roméo. *Territoires du temps : les faubourgs dans les villes des petites Antilles* → La vie « des hauts » présentée dans le texte de Daniel Honoré, efface les signes de l'Histoire qui sont eux prépondérants de ce texte.

9. Michel Watin, *Du Kartié au quartier: quel développement urbain à La Réunion?* → Propose un regard stéréotypé sur la conception des quartiers à partir de facteurs déterminant voir emprisonnant : l'espace géographique/ généalogique/ économique.

10. William Rolle, *Gens des Mornes, gens des villes* → Une dimension ironique du texte scientifique qui tend à mettre en relief les ruptures visibles. Au contraire, le texte de Daniel Honoré, en axant son regard sur une partie de la population, occulte les oppositions et différences éventuelles en proposant une scène idéaliste.

#### • **Éléments spécifiques au texte guadeloupéen**

Le texte de référence de l'aire guadeloupéenne était « Lakou Tintin », un poème extrait du recueil Fleurs d'insomnies, écrit par Alain Vérin et publié en 2020 aux éditions Nèg Mawon. Le poème présente une certaine régularité par le recours systématique à deux rimes suivies pour chaque strophe et à l'octosyllabe (si ce n'est le vers 9). Le poète brosse un tableau des mœurs des habitants de lakou Tintin et insiste en particulier sur la place de la communication.

On pouvait aborder le poème selon trois angles :

- Le tableau du quartier

Texte au présent (habitude)

Regard extérieur du poète qui juge (vérité générale, proverbe)

Son nom : « Tintin » (peut-être un jeu sur la sonorité : qui tinte, qui résonne) et sa catégorie « lakou » ; sa boutique « lolo, balans, domino, kontwa » ; son espace « lari » ; son habitat « tiwèt, pòt, finèt » ; ses habitants « moun, pratik, machann kankan, fanm, nom, konbòch, vwazen » et leurs habitudes « mès, kan a vivasyon ».

- L'importance de la parole

Champ lexical de la parole « langannaj, katèl, bay lavwa, kamo, koudlang, fré, jaktans, lang, palé, pawòl ».

Le lexique de la parole est connoté négativement pour certains mots « koudlang » et associé aux relations conflictuelles « chiraj, vlen, tren, jalouzi, mépri, konbòch, antrèt, haché ». De la moquerie « zékalri » la parole se fait arme.

La parole prend vie, elle envahit le lakou : « éklò, kouri, mokwazé, pran fòs, pati, chapé (verbes d'action) ; an lari, an tout dirèksyon, an tèt, si chimen (lieu) » ; les habitants sont réduits à des bouches, des oreilles, des sujets de conversation : « zorèy, lang ki fouben palé, lang ka haché, énumération des vers 21-22 ».

- Une forme de déterminisme

La répétition des vers 1 et 2 dans la dernière strophe crée une circularité. Il s'agit de représenter l'espace clos du lakou.

La parole ou l'événement naît dans un petit cercle « alantou tab a domino » mais va se répandre, s'amplifier, se transformer pour pénétrer le moindre espace du lakou « dèyè pòt, an fant a finèt ». C'est la promiscuité qui conditionne ce fonctionnement des habitants et le rôle de la parole. L'intimité n'est pas possible comme le souligne la dernière rime : « pawòl chapé/ lavi kaché ».

Ce poème de Vérin entrait en résonnance avec les autres documents du corpus :

- La description du quartier se retrouve dans les documents 2, 3, 9
- On retrouve l'importance de la parole dans les documents 3 (communication spontanée, crue), 4 (parole salvatrice)
- Un lien est établi entre le milieu et les comportements à travers les conditions historiques d'installation (docs 6 et 8) ; les structures et les codes (docs 5, 6, 7, 9)
- D'autres documents apportent plus de précisions sur les types de quartiers (urbain ou rural), le rapport ville/ faubourg ou le rapport faubourg/campagne (doc 3, 6, 8, 10)

Le corpus était donc très riche. Rappelons que l'axe retenu par ce sujet de composition était « Le village, le quartier, la ville ». Les candidats étaient invités à s'interroger sur les divers espaces « faubourgs, campagnes, villages, villes, *lakou* ». Ils pouvaient aborder les différents ensembles d'habitats et leurs conditions d'émergence. Ils pouvaient confronter les espaces de vie aux notions d'identité, d'enfermement et de rejet. Il était judicieux de se demander en quoi les mœurs et

habitudes culturelles sont déterminées par les espaces et leur histoire. La question des représentations (intérieures et extérieures) que l'on se fait de ces espaces était intéressante à traiter.

Très peu de candidats ont su établir une construction cohérente tenant compte de la richesse du corpus présenté au regard de l'axe culturel.

- **Éléments spécifiques au texte martiniquais**

Points positifs	Points négatifs
quelques problématiques formulées de façon judicieuse: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ki manniè lespas ka permet an liannaj sosial adan sé péyi kréyolopal la ek ki manniè i ka permet yo évolié?</li> <li>- -Ki manniè kilti sé sosiété kréyol la ka matjé lanvironnay-yo épi mes-yo?</li> </ul>	des introductions trop longues: présentation trop détaillée des documents deuxièmes parties et conclusions souvent bâclées
quelques éléments montrant que certains candidats ont tenté de mettre en relief des idées pertinentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- sé lespas-la, kon sé pep-la, mofwazé</li> <li>- nosion krey sosial la enpòtan</li> </ul>	présentation du plan sous forme de liste numérotée parties numérotées
	mauvaise insertion des citations
	problématique reprenant simplement les termes de l'axe et ne montrant pas de réelle réflexion : ki manniè sé kartié-a, sé vil-la oben sé vilaj-la sé fondok sé sosiété kréyol la?

### QUALITÉ DE LA LANGUE

graphie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "y" vs "i": bitasyon, vivasyon, mais kartié</li> <li>- tiret mal placé : Sé sosiété kréyol-la/ dojiman set-la au lieu de Sé sosiété kréyol la/ dojiman set la</li> <li style="padding-left: 20px;">apranm-mwen/ konnet-li au lieu aprann mwen/ konnet li</li> <li>• sé lavil kréyol-la : sé lavil éwopéyen-an</li> <li>désosialisation</li> <li>- sé neg-mawon a/ sé dotjiman-a</li> <li>- an lo / an chay</li> <li>- kotchen au lieu de kotjen</li> <li>- changé</li> <li>- kréolopal</li> </ul>
---------	--

syntaxe/lexique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- anpil di sé teks-la / l'organizacion di an kartié</li> <li>- mauvaise construction de la subordonnée relative avec oubli de déterminant à distance</li> <li>- utilisation de complément d'agent sur le modèle français <ul style="list-style-type: none"> <li>• sé lavil kréyol-la <b>ni pou baz</b> ta sé lavil éwopéyen-an</li> <li>• an partikilié</li> <li>• lié pou lieu</li> </ul> </li> </ul>
-----------------	---

**De façon générale, les candidats devraient :**

- Comprendre tous les enjeux de la lecture du dossier : il ne s'agit pas uniquement d'une phase de prise de connaissance des contenus des documents et du repérage du thème de façon isolée qui permettra de » piocher » pour alimenter leur argumentation, mais d'une étape primordiale qui permet la mise en relation des éléments et questions du dossier. Leurs contenus, en étant rapprochés, permettront de trouver une problématique cohérente et ses différents points d'appui, d'effectuer une présentation plus synthétique dans l'introduction en mettant en avant ces rapprochements.
- Prendre en compte la vision nuancée qu'offre le panel de documents, ce qui permet de confronter les idées et d'éviter les stéréotypes.
- Avoir recours à des connecteurs afin d'introduire oppositions, analogies, etc.
- Revoir les règles du standard graphique pour lequel ils ont opté.
- Décider du contenu des sous-parties de leur développement en amont de la rédaction et non en cours afin de conserver la cohérence de leur argumentation et de respecter leur plan.

• **Eléments spécifiques au texte guyanais**

- Problématique : le Village, le quartier, la ville, peuvent-ils être considérés comme témoin de l'Histoire/de la culture ?
- Le poème « Cité Bonhomme an tan-lontan » provient du recueil poétique Paysages négro-indiens écrit par l'écrivain guyanais Elie Stéphenson en 1997. Le poète évoque la manière dont vivaient les habitants de ce quartier populaire situé en périphérie de Cayenne. Pour ce faire, il nous raconte une journée qui va du lever du soleil « soley-a djokoti asou fontenn Cabassou » à son coucher « kan sòtò tonbé ». C'est leur mode de vie, simple et débrouillard, qui est mis en avant au travers de leur difficulté : pas de

transport, pas d'eau et d'électricité. A l'aide du vers « A nèg ki ka rété la, nèg ki pa ka travay an biro, nèg ki ka travay ké yé lanmen, yé lapo » (v. 12-13), le poète valorise leur travail et fustige les fonctionnaires. Ces habitants sont porteurs d'une culture, d'un savoir-faire traditionnel évoqué à travers ce qu'ils consomment : « dité milis », « lozèy », leur type d'habitat : « kaz fèt ké bwa, ké tòl[e], balourou (v. 9-10), ou leurs activités : « kri dilo », « vanté difé-a », « rozé jarden » (v. 18), « vandé anba dégra » (v. 19). Ces éléments communs les unissent et le quartier devient alors la représentation des habitants car il les représente et les rassemble : « a konsa annan tout kaz Bonhomme » (v. 20). Ce texte cherche à susciter une nostalgie de ce mode de vie disparu aujourd'hui.

Dossier
---------

Le dossier comporte deux séries de documents, d'une part des textes littéraires et d'autre part des documents de civilisation qui mettent tous en exergue la thématique du village, du quartier et de la ville dans l'espace créolophone ultramarin.

Le premier volet regroupe donc un texte de Lakou Tintin, Alain VERIN, intitulé *Fleurs d'insomnies* publié en 2020, un poème d'Elie Stéphenson, « Cité Bonhomme an tan-lontan », extrait du recueil poétique *Paysages négro-indiens*, datant de 1997. A cela s'ajoutent également un passage de *Marisosé*, émanant de Raphaël Confiant, publié en 1987 et un extrait du roman *Rèv lamou de Jean Francois Samlong*, traduit du français par Daniel Honoré, datant de 2008.

S'agissant des documents de civilisation, il s'agit d'une page d'information du site du CAUE, Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement de Martinique : <https://www.caue-martinique.com/le-lakou-un-type-dhabitat-disparu/>, évoquant *Les lakous en Guadeloupe*, Le LAKOU, un type d'habitat disparu, publié en 2019. Nous pouvons citer ensuite un extrait de l'ouvrage de Serge Mam Lam Fouck, *D'Chimbo du criminel au héros, Une incursion dans l'imaginaire guyanais*, datant de 1997, puis un passage du livre de Gérard Collomb et de Serge Mam Lam Fouck, titré *Mobilités, ethnicités, diversité culturelle : la Guyane entre Surinam et Brésil*, publié en 2016. La liste des références s'achève avec trois articles, le premier intitulé « Territoires du temps : les faubourgs dans les villes des petites Antilles (1848-1946) » de Terral Roméo, publié dans le tome 100, n°378-379, de la revue *Outre-mers* en 2013, le deuxième de Michel Watin, qui a pour titre « *Du Kartié au quartier : quel développement urbain à La Réunion ?* » et le dernier « Gens des Mornes, gens des villes » de William Rolle, publié dans *Antilles : espoirs et déchirements de l'âme créole, Autrement revue*, la série monde H.S. n°41 en 1989.

Les paysages des Outremer sont-ils peuplés de rêves, de chimères ou reposent-ils sur les soubassements et le liement d'une « âme » profondément « créole » ?

Nous sommes plongés dans un espace-temps passé et actualisé par les souvenirs, dans une vie communautaire spartiate et riche qui traduisent, somme toute, le déploiement de la richesse culturelle et patrimoniale d'un peuple.

## 1. Un espace-temps passé et actualisé par les souvenirs

Le sujet de l'habitat interpelle particulièrement l'humain de notre jour. Dans un monde en plein développement, restructuration ou innovation urbaine, il se prend à rêver, à repenser aux jours d'autrefois, au village, au quartier, à la ville et à ce qui en faisait leurs spécificités. Les documents soumis, nous plongent dans la culture des outre-mer, dans des pans de l'Histoire précoloniale, dans les codes culturels de la vie communautaire antillaise, dans l'imaginaire de ces populations et au cœur des relations de voisinage. Elie Stéphenson, dans son poème « Cité Bonhomme an tan-lontan », extrait du recueil poétique *Paysages négro-indiens* nous invite à nous remémorer une période de l'Histoire et des histoires d'un peuple noir. Des vers 8 à 15, il décrit leur situation sociale et leur indigence : « Pòkò gen loto ka pasé. Moun Bonhomme pa gen loto. A maléré ka rété isi-a. Kaz-ya fèt ké bwa, ké tòle, balourou, ké tou sa moun yan trapé. A nèg ka rété la, nèg ki pa ka travay an biro, nèg ki ka travay ké yé lanmen, yé la po. Pa gen lélektrisé, pa gen dlo robiné cité Bonhomme. » L'emploi répétée de la négation « Pòkò gen » ou « pa gen », « pa ka » souligne leur dénuement et leur misère. La matérialité ne saurait s'appliquer aux « nèg » ou aux « Moun » de la cité Bonhomme. « Loto », « travay an biro », « lélektrisé », « dlo robiné » leur font défaut et laissent place à d'autres réalités campagnardes, comme le souligne Raphaël Confiand dans Marisosé avec l'évocation « nan fon lakanpay Gwo-Mòn li » (l. 35).

L'auteur insère dans sa strophe ce à quoi la population de Bonhomme peut se raccrocher « A maléré ka rété isi-a. Kaz-ya fèt ké bwa, ké tòle, balourou, ké tou sa moun yan trapé. A nèg ka rété la ». Il nous amène sur un espace-temps bien défini : « isi-a » et « la » et mentionne le faible subsiste des habitants avec l'emploi de la restriction « ké tout » : « balourou, ké tou sa moun yan trapé ».

Alain Verin, dans Lakou Tintin, extrait de *Fleurs d'insomnies*, nous invite « an Lakou Titin » et à considérer tout comme Elie Stephenson, la vie quotidienne de ces « moun » et ce qui se passe dans la sphère habitationnelle, et « an lari » (v. 9). C'est dans le « chiraj » qu'ils se retrouvent, faisant écho par là-même par métonymie à la couleur de peau de la population. Le poète indique aussi l'étroitesse du milieu où elle gravite chaque jour avec l'utilisation du terme « Mélé » et la comparaison avec la cendre et la farine : « Mès a moun an Lakou Titin Mélé kon sann adan farin » (v. 1 et 2).

Dans *Marisosé*, Raphaël Confiant évoque un univers créole, un quartier foyalais, « Mòn Pijwen » (l. 1, 42, 66) et l'étroitesse des rues aux lignes 2 et 3, « sé lari étwet la, sé kay wotéba a ek sé moun-lan ki té ka fè débriya ay nan travay-yo a ». Les premières lignes de son texte narratif font écho aux poèmes des deux premiers auteurs, car les regards du lecteur se portent sur un lieu « Mòn Pijwen an » (l. 1), des habitants « sé moun-lan » et un mode de vie précis « ki té ka fè débriya ay nan travay-yo a ». Si Elie Stephenson décrit l'absence de voiture dans le quartier de Bonhomme et les maisons en bois à cette époque, Raphaël Confiant peint des « kamiyon wouj an bwa a ki té ka pèmet sé machann lédjim Gwo-Mòn ek Sen-Jozef la rivé Lakwa-Mision avan pipiri té fè tan chanté » (l. 4-5) ou « bonm-lan ki té ka pasé titak pi ta » (l. 6) ou un espace inhabituel dans la représentation du personnage Adliz : « i santi i té ka pofondé andidan an koté ki té diféran di Lalvé, di lavil-la, abo i pòkò té konnet ayen asou Fodfrans » (l. 42-44). En avançant, « Adliz trouvé, an gran plato foubak épi an etsétéra ti kay yonn anlè lot akwèdi yo té konstwi yo tjòkanblok » (l. 47-48).

Dans *Les lakous en Guadeloupe*, Le LAKOU, un type d'habitat disparu, CAUE, il est question du « lakou », ce « groupement familial » (l. 1), une terre restée dans « l'indivision » (l. 2) et placée « sous l'autorité du chef de famille » (l. 6). « lakou ». Le document précise également qu' « en langue créole, c'est-à-dire cour, est un groupement de cases avec leurs dépendances et la diversité des espaces fonctionnels, généralement commandés par la maison paternelle, disposées latéralement au chemin qui, de la route, pénètre la 10 parcelle » (l. 8-11). Serge Mam Lam Fouck, dans *D'Chimbo du criminel au héros, Une incursion dans l'imaginaire guyanais*, met l'accent dans « l'espace guyanais » sur « la constitution d'une petite paysannerie créole dont la stratégie productive est commandée par la recherche de l'autosubsistance » (l. 7-10), un « quartier », à savoir la « région la plus peuplée de la Guyane. Mais si la population est relativement concentrée dans la ville elle-même, l'espace qui s'étend des portes de la ville (Canal Laussat et boulevard Jubelin) à la rivière du Tour de l'île est couvert d'une végétation secondaire luxuriante où sont dispersées les « habitations de vivres » (les abattis). Elles sont reliées entre elles et à Cayenne par des sentiers étroits où l'on marche à la file indienne (Bouyer, 1867 : 170) ; pendant les journées de travail, de rares piétons et quelques cavaliers parcourent ces étroits chemins. En revanche ils sont animés les dimanches par le va-et-vient des habitants allant entendre la messe, à l'issue de laquelle ils rendent visite aux voisins (l. 15-22). Gérard Collomb et Serge Mam Lam Fouck, dans l'ouvrage intitulé *Mobilités, ethnicités, diversité culturelle : la Guyane entre Surinam et Brésil*, précisent que « Les Boni vont créer des villages fixes, appelés *Condé* ou *Parndachi* termes qui semblent provenir du Hollandais « plantage » (plantation), et des *compu* (habitation située non loin du grand 15 village). Ainsi apparaissent les villages comme « Pobianchi, Cottica, La Paix, Seiy, Cormontibo Pons, Assissi et Crassi Abra » (l. 14-17).

Terral Roméo, lui, mentionne que « Le paysage mi-rural et mi-urbain des faubourgs dans les villes des Antilles françaises, au moins jusqu'à la fin des années 1950, amène plutôt à suggérer l'existence de faubourgs à caractère paysan, avec des habitants très souvent originaires de la campagne qui ont adopté, en ville, un mode de vie rural, et qui continuent à travailler dans les champs de canne » (l. 32-36). Ces faubourgs vont proliférer au XIXe siècle et il ajoute que « L'habitat vernaculaire (la case) et le tissu urbain (cour urbaine) répondent à un héritage colonial » (l. 51-52). Il s'agit pour l'auteur de définir le type d'habitat aux Antilles françaises, ses origines et celui-ci pointe du doigt la résultante de la période esclavagiste. La population s'installe dans une forme de mimétisme en reproduisant un schéma colonial : « Les descendants des esclaves qui s'installèrent dans les faubourgs des villes antillaises se ré-approprièrent l'espace en y recréant l'univers des rues cases-nègres dans les plantations » (l. 55-56).

## **2. Une vie communautaire spartiate et riche**

Dans cet espace créole, la vie s'anime et vient rythmer le quotidien de la population. Le poème « Lakou Titin » fait état de rassemblements, d'une forme de symbiose qui rallie tous les habitants, notamment avec l'utilisation du terme « Mès », lieu propice à la communion humaine et spirituelle (v.1), auquel s'ajoute les expressions « Mélé kon sann adan farin (v.2) ou « migannaj a langannaj » (v.3). La préposition « adan » marque bien ce rapport à la contenance, à l'entremêlement des êtres autour d'un lieu « lakou » et des activités qui en découlent, notamment la pratique du « domino » (v. 6), les discours, le « kamo [ki] ka kouri an lari » (v.9), « An jaktans a machann kankan » (v. 14), « zorèy ki pa té konnèt Dèyè pòt, an fant a finèt » (v. 15-16). Le cinquième document mentionne « cette forme spécifique d'organisation » qui « revêt une importance particulière dans la vie sociale des campagnes guadeloupéennes. C'est autour d'elle que s'organise les activités productives, la consommation partagée et les échanges commerciaux des produits. Elle autorise la régulation des relations sociales, où entraide et convivialité tempèrent les tensions inévitables. Les activités ludiques, éducatives ou à caractère sacré qui s'y accomplissent, les rites fondateurs et protecteurs des cases et de ceux qui les habitent, la célébration des événements heureux ou non, aident à conforter la cohésion de la communauté paysanne » (l. 12 à 18).

Serge Mam Lam Fouck décrit une organisation sociétale similaire pour « les Amérindiens et les Businenge » (l. 4) : « C'est ainsi que s'amorce la constitution d'une petite paysannerie créole dont la stratégie productive est commandée par la recherche de l'autosubsistance : ces agriculteurs créoles vivent alors du produit de leurs abattis et livrent leurs 10 surplus de couac, de légumes verts, de tubercules, de bananes ou ceux de leur élevage aux marchés de la ville ou des villages » (l. 8 à 12).

S'agissant des Boni, Gérard Collomb et Serge Mam Lam Fouck évoquent le bienfondé de l'existence du groupe sociétal : « C'est dans le groupe, que l'homme Boni trouve son équilibre. C'est en suivant des rythmes de vie collective, qu'il se sent heureux. Isolé, il perd une partie de sa confiance en soi. Le groupe compte beaucoup plus que la somme des individus qui la constituent. Aux membres vivants, il faut ajouter les ancêtres qui sont les « vivants invisibles », les esprits et les dieux » (l. 1 à 4). Le groupe s'élargit et comptabilise également les ancêtres, les « vivants invisibles » et les divinités.

Dans un univers créole oralisé, la langue en perpétuel mouvement peut fomenter des médisances et générer des dégâts. Alain Verin nous apporte cet éclairage dans « Lakou Titin » : « É dèpi on pawòl chapé Lang ka haché lavi kaché » (v. 31-32). Mais la « pawòl » ou le chant peut ponctuer la vie quotidienne, cela n'occulte en rien le travail manuel et éprouvant des uns et des autres. Elie Stephenson évoque les « nèg ki ka travay ké yé lanmen, yé la po » (v. 13). Le poète décompose les tâches en soulignant l'implication et le rôle des mères dans la société matriarcale créole. Sur ce point, nous pouvons nous référer au document de Gérard Collomb et de Serge Mam Lam Fouck. « Divan foyé-a Rosanna ké so bi walwari ka vanté/ difé-a/ Flavia ké Luc ka rozé jarden potajé-a, manman ka/ fin maré so chivé pou y alé vandé anba dégrad. / A kon sa annan tout kaz Bonhomme/, gran moun, ti moun, tout moun gen yé travay... » (v. 16-21). Le verbe d'action « ka » en fin de vers tend à renforcer la place et la posture de la « manman ». La vie communautaire engage toute la famille, sans distinction d'âge et les tâches compartimentées : « manjé, lapèn, plézi, tout bèt ka séparé » (v. 22).

Raphaël Confiant met l'accent sur la rudesse de la vie dans les îles d'outremers et la nécessité d'être industrieux, diligent : « sé moun-lan ki té ka fè débriya ay nan travay-yo a » (l. 3). La vente de la production agricole occupe une place centrale dans la société : « sé machann lédjim Gwo-Mòn ek Sen-Jozef la rivé Lakwa-Mision avan pipiri té fè tan chanté » (l. 4-5). En décrivant les personnages d'Adliz et de la « machann ki té vréyagé kolé bò'y » (l. 13-14), le romancier souligne leur courage au niveau de leurs actions et de l'entraide : « Sé dé fanm-lan maré ren-yo, yo vréyé panyen lédjim-la anlè. Gran-madanm la koré'y anlè mayé-bra'y épi an menm balan-an, i palantjé'y pi wo kivédi anlè kabech-li » (l. 28-29). Ce sont encore une fois les mains, les bras et la tête qui centralisent et symbolisent la force et l'énergie de la besogneuse. La vie à la capitale martiniquaise, « Fodfrans » et à « Mòn Pijwen » détonne, surprend Adliz : « Ou sé di ou té lakanpay toubannman » (l. 46).

Dans *Rèv lamour*, Jean Francois Samlong présente, lui, contrairement à Confiant, une « désann dann fon la rivièr » : « Apré in èr-d tan par-là dann santié, nou la kite la foré filao pou désann dann fon la rivièr ; dérièr in rido bransh èk liane, sad-là té i shof solèy. Nou la débark bordaz do-lo. Bann fanm lété in koté, lo zonm lot, marmay té i tapaz dann lonbraz son piédboi » (l. 1 à 3). A l'arrivée, des positionnements bien précis pour les femmes, les hommes et les enfants.

Les petits-enfants sont « otour granmèr » (l. 5) et l'interroge. Mais les politesses ne font pas perdre de vie le travail à réaliser : « El la dépoz son balo koté son rosh. Lavé travay té i aspèr aèl, èl lavé pa anvi pèrd lo tan : ziss dè mo-d politès, épī toute an savonan, an brosan, an rinsan, lo kër a louvraz » (l. 8-9). Tout en lavant les vêtements, « èl la rakonte la mor gramoun Sostène » (l. 9-10).

### 3. Le déploiement de la richesse culturelle et patrimoniale d'un peuple

Dans son article, Terral Roméo décrit les quartiers ouvriers, l'extension des faubourgs le long des littoraux et l'activité portuaire : « La classe ouvrière est la catégorie professionnelle qui, cependant, progresse le plus au cours de la première partie du XXe siècle, et elle contribue à l'extension des faubourgs, notamment le long des littoraux qui s'urbanisent de façon spontanée avec la formation de quartiers ouvriers près des carénages : à Fort-de-France (Texaco, la Pointe de la Vierge, Fonds Populaire), à Pointe-à-Pitre (Raspail, Carénage, Zamia). Leur essor est lié à l'activité portuaire florissante des villes antillaises au XXe siècle » (l. 37 à 43).

Qu'il s'agisse du fond de la campagne des îles martiniquaises, guadeloupéennes, réunionnaises ou guyanaises, la vie se déploie et s'organise autour d'espaces, de personnages et des tâches bien définis. Comme le met en exergue le neuvième document de Michel Watin, « Le kartié [est considéré] comme espace social » et « qu'il soit situé dans les Hauts et dans les Bas de l'île, en ville ou dans les écarts, [il] procède de cette histoire singulière » (l. 1-2). Des parcours de vie sont esquissés et qu'ils fassent écho aux « diverses formes sociales de la France de l'Ancien Régime » (l. 20), comme l'indique le texte *Les lakous en Guadeloupe*, à « certaines sources historiques [qui] concordent sur le fait que les premiers faubourgs ont pu servir de refuge aux esclaves fugitifs (marrons). Ce fut le cas dans d'autres villes antillaises comme la Havane », comme l'atteste Terral Roméo dans son article « Territoires du temps : les faubourgs dans les villes des petites Antilles (1848-1946) » ou à « un héritage colonial » (l. 52), aujourd'hui encore les « kartié » (l. 5) subsistent et nous interpellent à bien des égards. Terral Roméo reconnaît la prégnance d'« un espace géographique » (l.5), d'« un espace généalogique » (l. 14) et d'« un espace économique » (l. 20) et que « On n'habite pas dans un kartié au hasard : on y est né ou on s'y installe « par cooptation », suite à un héritage ou à un mariage. De fait, dans cet espace géographique, généalogique et économique, « tout le monde se connaît » (l. 25 à 27). Ces habitats requièrent une « sociabilité », mais « Ce qui n'empêche pas les tiraillements et les tensions souvent liés à des mésententes matérielles et familiales » (l. 38-39).

La vie dans les outremer s'étire autant que les espaces géographiques, culturelles, les aires politiques et économiques. Héritage de l'Ancien Régime, d'un passé colonial, l'agencement et le déploiement des quartiers, des cités, des faubourgs, « les « habitations de vivres » (les abattis) »

(Serge Lam Mam Fouck) ou « des villages fixes, appelés *Condé* ou *Parndachi* termes qui semblent provenir du Hollandais « plantage » (plantation), et des *compu* (habitation située non loin du grand village) », si nous nous référons à l'ouvrage de Gérard Collomb et Serge Mam Lam Fouck, *Mobilités, ethnicités, diversité culturelle : la Guyane entre Surinam et Brésil* (l. 14-16).

Les appellations peuvent diverger, néanmoins les réalités territoriales imprègnent les régions ultrapériphériques. Les dispositions spatiales et l'organisation communautaire tendant à montrer qu'au-delà des journées de travail, des étroits chemins, des montées ou des descentes, de la vie citadine ou en commune, des différents types de peuples, l'univers créole des outremer est animé par le va-et-vient et les agissements continus des habitants. Le sentiment d'appartenance à un groupe social peut exister ou prédominer « généalogiquement », mais on peut également se retrouver hors d'une communauté, délibérément ou insidieusement, comme le souligne Michel Watin : « Au-delà de ce territoire identifié et identifiant, les individus ont le réel sentiment de se trouver à l'extérieur, à l'étranger, au loin » (l. 11 à 13). Et pour conclure, nous citerons William Rolle : « Quoi qu'il en soit, en milieu urbain ou rural, les découvertes à faire se situent toujours en retrait, derrière. D'où l'intérêt de franchir la frontière de l'espace du devant » (« Gens des Mornes, gens des villes, in Antilles : espoirs et déchirements de l'âme créole », l. 22-23). Doit-on se cantonner aux frontières réelles ou imaginaires de nos espaces-villes ou campagnes ?

Ainsi, le dossier permettait, à travers l'analyse des va-et-vient entre l'Homme et son habitat, d'interroger les questions de :

- La réciprocité entre l'Homme et son espace de vie (ils participent tous deux à se construire mutuellement). Les lavandières et les habitants de Cité Bonhomme n'avaient pas d'autres choix que d'utiliser les ressources naturelles (l'eau, la terre) pour vivre. Ainsi, leurs besoins modelaient l'espace progressivement jusqu'à le rendre efficace, fonctionnel (documents 4, 6, 9). Dans le même temps, ce rapport à l'espace participait à modeler l'Homme en retour, et ce, de diverses façons : exposition au soleil, contact avec la nature, déplacements longs à pied dus à l'isolement du village...

-Les ambivalences émergeant de ces modes de vie pouvaient aussi être perçues. La solidarité, la proximité, la circulation de la parole mettent en relief une dimension de l'enfermement socio-culturel, les limites de la vie en collectivité (le groupe). Ici, le texte de Jean-François Sam-Long, proposant une vision romantique de la rencontre des lavandières, aurait pu être comparé aux documents montrant les oppositions entre la vie rurale et urbaine : la désillusion, la rupture sociale (documents 3, 10).

-Les singularités de ces espaces et le rayonnement de ces modes de vie sur l'espace public : la dimension économique (les terrains, la succession) ; l'entraide (le troc, un système interne pouvant servir d'exemple) ; la rencontre avec l'Autre devient un événement anthropologique surgissant dans un quotidien établi (document 3)

Parvenir à une analyse fine et pertinente demande d'accorder un temps conséquent à chaque document afin d'en extraire toutes les subtilités et les lier à des références scientifiques et culturelles.

-Le texte de Daniel Honoré traduit par Jean-François Sam-long, n'est alors pas seulement un tableau idyllique d'habitants se retrouvant à la rivière, il met en scène ce qui singularise le mode de vie exprimé dans cet espace : la parole, la proximité, la structuration du groupe. De la même manière, *Marisosé* de Raphaël Confiant n'est pas seulement une incursion dans la ville par un personnage issu de la ruralité. Il présente un regard introspectif de la rencontre avec cet Autre qui n'est pas seulement l'Homme de la ville mais la ville en elle-même, personnifiée, incarnée.

### L'épreuve de traduction

La seconde partie de l'épreuve écrite de créole consiste en la traduction en créole d'un texte français.

#### **Remarques préliminaires**

Les candidats ont eu à traduire un extrait des Caractères de La Bruyère. Le portrait d'Arrias présentait quelques difficultés. Certains candidats se sont heurtés à la langue française du XVII<sup>ème</sup> siècle et à la théâtralisation du portrait.

Cependant un écart flagrant a été noté entre l'expression fragile, voire francisée de certains candidats pour l'épreuve de composition et l'aisance dont ils ont fait preuve lors de l'exercice de traduction.

#### **Remarques spécifiques et proposition de traduction en créole guadeloupéen**

Des mots comme «hâbleur», «universel», «grand», «cour», «interrupteur», «conviés», «ambassade» méritaient une attention particulière. Il fallait tâcher de restituer le niveau de langue du texte classique et les éléments d'un contexte particulier (la cour du XVII<sup>ème</sup> siècle) assez étranger à la culture créole. On ne pouvait pas traduire « universel » par « i toupatou » qui relève du contre-sens ni par « touwonlatè ». De même, « la cour » qui renvoie à une notion historique précise ne pouvait être rendue par « lakou » qui relève d'une toute autre réalité créole.

Certaines structures n'ont pas été rendues comme « il veut **le** persuader » ou ont été mal comprises comme « On parle, à table d'un grand, **d'une cour du Nord** ». Ces deux compléments

ont souvent été malmenés dans les traductions proposées. De plus, l'écriture de La Bruyère est marquée par le recours à l'accumulation et les phrases sont parfois longues. Il aurait été judicieux pour les candidats, par endroits, de faire le choix de coupes pour retrouver un rythme plus propre à la phase créole.

Par ailleurs, on invite les candidats à être attentifs à la progression du texte qu'ils ont à traduire. En effet, pour broser le portrait d'Arrias, après avoir posé le défaut principal dans la première phrase, La Bruyère utilise une scène qui illustre le caractère du personnage. Pour rendre ce procédé en créole, il aurait peut-être mieux valu utiliser des tournures comme « Lè, Mi... ». Peu de candidats y ont prêté attention.

A part ces remarques liées aux particularités du texte, on a pu relever par ailleurs des gallicismes («Koté lwenten»/«région lointaine» ; «mété-y on jan pa sipòtab», «i ka rann-li difisil an sosyété» / «se rend insupportable en société», « an wouvin dè la » ; des sur-traductions («fè lasanblan tèbè»/ «paraître ignorer quelque chose») ; des contre-sens («mèt men an difé»/ «prend feu») ; des maladresses («èvè plis asiré-sèten»/«avec plus de confiance») ; le non-respect du niveau de langue («mi on rara a simenm sent»).

Les candidats devraient être plus vigilants également quant au système aspecto-temporel du texte et à certaines tournures grammaticales. On a pu relever des fautes grossières de temps (« Aryas **té** on nonm » alors que le texte est au présent), la présence de l'incise française « dit-il » qui ne peut se rendre telle qu'elle en créole, des erreurs de graphie qui relèvent en même temps de la non-identification de la nature des mots et des phénomènes de lexification (« sé la » au lieu du démonstratif « séla » ; « **la kat** » sans agglutination ; « **a gou** a kè a-y »). Le jury invite les candidats à s'intéresser au phénomène de postposition du **la** dans les tournures relatives : « ou ka palé **la** », « sa i sòti di **la** »...

*Afòs Arrias langannè é blagè, lasosyété pé pa vwè'y.*

Arrias li toutbiten, vwè toutbiten, sé sa i vlé fè moun kwè. Sé'y ki gangrèk é sé sa i vlé fè moun konprann : i pisimé manti pasé pé oben sanm sa i pa konnèt on biten. Kontèl, alantou a tab a on moun-dè-byen, pawòl ka woulé asi granjan ki alantou on wa, onò : i ka pran lapawòl è i ka diskoupé séla ki té kay di sa yo sav si sa. I pa ka pèd fil a'y adan koté lwen lasa akwèdi sé la i fèt. I ka ba grennsèl a'y asi mès a sé granjand-moun lasa, asi madanm a péyi-la, asi lwa é labitid a péyi-la. I ka woupran kamo ki rivé la ; i ka touvé yo agou a'y é sé'y prèmyé ka ri sa près toufé. Mi on moun nòz tètifyé'y é ka byen fè'y vwè sa i ka di la, a pa vérité. Arrias pa ka bigidi men i ka lèvé cho dèyè sila ki koupé'y la. Arrias ka di : « An pa ka prètann, an pa ka rakonté ayen san an sav i fré. Sé Sethon ki di mwen sa, li ki anbasadè a Lafrans aka sé granjand-moun lasa, li ki déviré Paris dèpi kèk jou. An abityé èvè'y, an pozé'y onlo-onlo kèsyon é i pa kaché mwen pon kanman. » I

té ka woupran fil a'y pli faro pasé lè i té komansé, lèwvwè on moun ki té la di'y: " Mi sé ba Sethon limenm ou ka palé la, li ki sòti fin misyon a'y."

### Remarques spécifiques et proposition de traduction en créole martiniquais

Les productions des candidats dans leur majorité présentent un certain nombre de lacunes : méconnaissance du vocabulaire, non prise en compte de la nuance, niveau de langue, confusions, interprétations erronées pouvant mener au contresens.

POINTS NEGATIFS		POINTS POSITIFS
<b>ORTHOGRAPHE</b>	fanmi'y mwen éloinié aprann-mwen konet osé paka sa i ka di-a	<b>QUELQUES TRADUCTIONS INTERESSANTES DE CERTAINS SEGMENTS</b>
<b>LANGUE</b>	emprunts : ensipòtab/pénib/ ablè/ rizib  registre/ niveau : ka rigolé pour « il en rit » / sé bon zig-mwen pour « que je connais familièrement »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- il veut le persuader ainsi: Arias lé pran lespri moun konsa</li> <li>- Il reprenait le fil de sa narration avec plus de confiance : Arrias té ka ripran fil rakontaj-li épi plis fos/ Arrias té ka ripran larel plodari'y/ i viré pran larel plodari'y</li> <li>- "cette région lointaine » réjion-tala jik dèyè do bondié</li> <li>- comme s'il en était originaire : Kon si sé la i té lévé</li> <li>- pou an adjilbè: paraître ignorer quelque chose</li> <li>- :Arrias ne se trouble point: Arrias pa kité sézisman varé'y / Arias rété nofwap</li> <li>- Je n'avance rien (...) , je ne raconte rien que je ne sache d'original: pies pawol tjòlòlò, pies pawol san fondas</li> </ul>
<b>ERREURS RECURRENTES</b>		

- Bavard et hâbleur: bava épi ablé
- homme universel: an nonm inivèsèl/ Michel Moren (homme à tout faire)
- il veut le persuader ainsi: sa i lé fè kò'y kwè/ i lé persuadé'y/ i lé konvenk li kon sa
- la cour : lakou
- des historiettes : ti listwè
- On parle, à la table d'un grand, d'une cour du Nord: yo ka palé bò tab an aristokrat ka sòti an lakou linò/ yo ka palé alantou tab an gran adan lakou Li-Nò/ alantoun tab an wototo an lakou linò/ kozman ka woulé kay an moun wototo, an gwoṭjap di an lakou li Nò.

interprétation erronée sur ce segment dans bon nombre de copies. Les segments ont été traduits en ignorant les appositions. La conversation se tient à la table d'un aristocrate mais au sujet d'une cour d'une nord.

- ne se trouble point: chokolaté kò'y
- revenu à Paris: i viré sòti Paris/ lè i sòti Paris

Nous avons un contresens. Les traductions proposées correspondent à « revenu de Paris » en langue-source

- C'est Sethon à qui vous parlez lui-même, et qui revient de son ambassade: Sé ba Sethon limenm ou ka palé ba'y la é man fini sòti adan lanbasad-mwen:

interprétation erronée, ce dernier locuteur n'est pas Sethon.

### *Arrias, rara épi badjolè, ka vini sirè an sosiété*

Arrias li tout bagay, i wè tout bagay. Sé sa i lé fè moun konprann; lespri'y filé an tout bagay, é sé sa i ka di: i simié manti pasé sispann palé oben sanm sa ki pa konnet an bagay. Latab an gwoṭjap, yo ka palé di an wayom linò: i ka pran lapawol, ka ralé'y an bouch sa ki té kay di sa yo sav. I ka aléliwon adan péyi an bitjoumakwenn tala konsidiré i sé an natif-natal menm; i ka filozofé anlè mes lakou liwa a, madanm péyi-a, lalwa'y, vivasion'y. I la ka déwoulé tout kalité ti rakontaj ki rivé koté-tala. I ka trouvé sa an gou'y é sé li primié ka pété ri. An moun ka noz opozé sa i ka di épi ka ba'y laprev i ka di bagay ki pa vré pies. Arrias pa ka ped lakat, okontrè, i ka lèvé mouch wouj dèyè moun-lan ki koupé'y lapawol la. « Man pa ka di ayen, man pa ka rakonté ayen ki pa ni fondas. Sé an bouch Sethon menm, anbasadè la Frans adan wayom-tala, ki déviré Paris ni dé-twa jou, é man konnet bien bien bien, man vini aprann tousa. Man foyé'y épi kèsion é i pa séré ayen ba mwen». I té kay ripran fil rakontaj-li a épi plis daplon ki okoumansman, lè yonn adan sé envité-a di'y: « Sé ba Séthon limenm, ki fini déviré di anbasad-li, ou ka palé la a.

## Remarques spécifiques et proposition de traduction en créole réunionnais

### Relevé des points positifs et points à améliorer :

<p><b>Fidélité sémantique</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragilités sémantiques :             <ul style="list-style-type: none"> <li>• traductions littérales : <i>la kour ; i kolèr ; insiportab ; in gran...</i></li> <li>• omission des subtilités : <i>li koup domoun...</i></li> <li>• le géostyle n'est pas assez exploité dans la syntaxe <i>komsa</i> → <i>komsamèm</i>.</li> </ul> </li> <li>• Des infidélités sémantiques et syntaxiques :             <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Arrias la lir in takon zafèr</i> → action achevée/ Il s'agit de dire qu'il a TOUT lu, vu.</li> <li>• <i>Lilé konm in kouto suis</i> → Il n'y a pas de comparaison dans le texte d'origine.</li> <li>• même si l'expression est authentique, ici elle ne correspond pas à ce qui est exprimé dans le texte d'origine</li> <li>• <i>san fé eskopré</i> → « se hasarde à le contredire » = ose/ prend le risque de le contredire.</li> <li>• <i>Mi fé pa la bou avan la pli</i> → « Je n'avance... »</li> <li>• <i>lèrk i di lé mantèr sak li rakont</i> → Il s'agissait de traduire « contre l'interrupteur ».</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Syntaxe</b></p>	<p>Le rythme de la phrase d'origine n'est parfois pas respecté :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lilé konm in kouto suis</i> → Il n'y a pas de comparaison dans le texte d'origine</li> <li>• Parfois proche de l'oral <i>Li kashièt pa moïn rien li</i> → Li la pa kashièt amoin rien.</li> <li>• Structures incorrectes : <i>pou rosanm li koné pa ; mwin la domann ali in bonpé</i> (je l'ai fort interrogé) ; <i>Amwin mèm Sethon èk ki ou la pou kozé</i>.</li> </ul>
<p><b>Qualité stylistique</b></p>	<p>Des propositions lexicales intéressantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Périphrases : <i>koz in ta , rakont zistoir mantèr</i></li> <li>• De bonne trouvailles, Géostyle : <i>anparmi, li vann a li ; li vavang ; li zoué lo rakontèr ; i pèrd pa la fas</i></li> <li>• <i>Li fé pass ali pou sa minmmin ; inndé zafèr ;</i></li> <li>• Périphrase pour la fidélité sémantique : <i>in moun i sort parkoté lo nor</i>.</li> <li>• <i>pèt-à-rir ; vré-pou vréman ; sa i arèt pa Arrias sa...dofé dan la pay kann</i>.</li> </ul> <p>Dans la traduction d'un texte littéraire le niveau de langue doit être soigné, les mots écrits entier : <i>dsi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De la pauvreté lexicale, gallicismes : <i>Li vé mont ali</i> (verbe montrer en français)</li> <li>• Conjonction de coordination « é » calqué sur le français.</li> <li>• Expression figée (très sûr de lui) <i>Bonpé sir-dli</i>.</li> <li>• Forme longue du verbe précédé par une conjonction. Construction calquée sur le français <i>é montré</i> (et montrer...) → « épisa amont »</li> <li>• <i>Li té mène son kozé</i> → « amène » ou « aminn »</li> <li>• <i>avèk plis fièrté</i> (avec plus de fierté)</li> <li>• <i>é li rovien son lanbasad</i></li> </ul>
<p><b>Orthographe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohabitation des graphies 77 «mèm» (83 : minm) et 83 « win » (77 : oïn)</li> <li>- <i>Amwin mèm Sethon èk ki ou la pou kozé</i></li> <li>• Confusion entre les sons [ð], [z] et [ʃ] <i>linsh</i> → <i>linz, linj</i>.</li> </ul>

*Kakayèr(1) épisa vantar, Arrias i fé mont-out-péd-san (2) kan li lé anparmi(3).*

- 1- Géostyle.
- 2- Expression figée; voix active.
- 3- Tournure littéraire utilisée par les conteurs.

Arias la fine(4) lir tout, li (5) la fine vi tout, li tarz (6) domoun komsala mèm ; li sé in zanfan linivèr épisa li mèt sa anlèr(7) : li profèr ramas mantèr(8) olièrk(9) tak son boush sansa(9) pass pou in san-konprann (10) dovan in zafèr. Domoun la pou kozé (11), otour la tab in zarboutan(12), in lantouraz (13) parkoté le Nor laba (14): li kapay la parol, épisa li trap kozman dan la boush domoun té i (15) sava di sak zot i (16) koné; Li fé vativien(17) dann péi déor-là (18) komsik li té i sort atèr la pou vréman; li bat la lang (19) dési bann manir viv dan la kour-là , dési bann madam atèrlà, dési zot bann loi épisa zot tradisiyon: li résit bann ti zistoir la spasé atèrlaba; li trouv sa gayar, épisa alimèm lo promié pou rir ziskatèr.

Inn anparmi (20) i pran toupé (21) doubout devan li (22), pou amont ali sofkoman (23) sak li di lé pa vré. Arrias i pèrd pa kart (24), i fé pran dofé dan la pay kann (25) kont lo zigilèr (26). « Mi anpar (27), li di, mi rakont pa rien si mi koné pa ousa i sort : moin la antandi sa ansanm Sethon, lanbasadèr la Frans isidan mèm, la reni Paris dépi détroi zour, mi koné ali kom mon famiy (28), moin la poz ali in takon kèstion, épisa li la pa kashièt amoin rien ». Li té apou (29) arkomans kozé ansanm plis gayar ankor parapor promié débi, lèrk in zinvité la nirbou di ali : « Ansanm Sethon mèm mèm ou la pou kozé la, épisa li viene sort son lanbasad ».

- 4- Structure verbale marquant l'action achevée.
- 5- Syntaxe : reprise du pronom personnel.
- 6- Géostyle : idée de séduire, convaincre.
- 7- Sémantique : idée de se mettre en avant.
- 8- Structure figée du verbe : *ramas mantèr*.
- 9- Sémantique : traductions littérales de « au lieu de » et « ou ». Variantes moins littéraires : Olèrk, olié, oubiensinonsa.
- 10- Expression figée.
- 11- « la pou » : marqueur verbal de l'action en train de se dérouler ; valeur de présent de narration.
- 12- Géostyle : idée de grandeur, d'importance dans la société.
- 13- Sémantique : « cour » au sens métonymique de l'ensemble des personnes qui constituent l'entourage du « roi ».
- 14- Sémantique : « le Nor » peut être accepté pour plus de clarté sémantique, mais les points cardinaux s'expriment très approximativement « anlèrlaba ».
- 15- Marqueur de l'Imparfait.
- 16- Marqueur du présent.
- 17- Sémantique : idée de circuler facilement, aller et venir. « mont-désann », « vavang » peut aussi être accepté.
- 18- Grammaire : le déterminant démonstratif est postposé ; Géostyle : expression figée « péi déor » : tout ce qui est loin de la où l'on vit habituellement.
- 19- Structure verbale figée ; logique sémantique du texte : employer un synonyme de « bavarder » (« kakayé » plus haut)
- 20- Sémantique : tournure plus littéraire pour désigner une personne dans un groupe.
- 21- Géostyle : oser, risquer de...
- 22- Expression figée exprimant l'idée de se dresser contre, contredire...
- 23- Géostyle : ici pour traduire « nettement ».
- 24- Expression figée : ne perd pas la face.
- 25- Expression figée : idée de s'irriter plus ou moins jusqu'au conflit.
- 26- Sémantique : ici le texte laissant percevoir l'agacement d'Arrias lorsqu'il est contredit, le « mot « zigilèr » peut convenir pour qualifier « l'interrupteur ». De nombreuses possibilités s'ouvrent alors.
- 27- Attention au double sens du verbe « anpar » : ici dans le sens de montrer, d'exposer. Il peut aussi vouloir dire le contraire dans une autre situation « protéger, cacher de... »
- 28- Géostyle : L'expression de la relation intime, proche avec quelqu'un passe par cette comparaison.
- 29- Syntaxe : Nécessité de juxtaposer les deux marqueurs de temps pour exprimer une action en train de se dérouler dans le passé.

## **Proposition de traduction en créole guyanais**

Arrias té gen lanng épi kontan pètè-pètè, divan lasosyété, men troumantan atò.

Arrias li tout bèt, wè tout bagaj. A sa li té lé fè moun krè. I pa gen oun kichoz li pa konnèt, dapré l' a konsa li lé moun wè li : li miyò mantò pasé kawka, obyen pasé yé krè li pa konnèt. Annan oun chodjè-kontré koté oun grotchap ké so partizan annan oun péyi di nòr, moun ka kozé : a li ka mennen palé, épi li ka koupé sa ki té k'alé bay yépa lidé. Li ka palé di oun péyi olwen kousi a la li té soti. Li ka èspliké mèrs sa group moun gran janr-a, fanm péyi-a ké so lalwa ké so labitid : li ka rakonté tilistwè asou sa ki pasé laba-a. Li ka trapé yé chwit, li pronmyen ka ari sa jouktan li pa pouvé ankò. Si oun moun pa dakò menm ké sa li ka di pas a kozé timilat, Arrias pa ka fè so, mé li ka pété oun lay kont moun ki koupé so palò-a. Li di li : « mo pa ka palé di sa mo pa wè ké mo wéy. A Sethon, anbasadò LaFrans annan sa group moun gran janr ki anprann mo sa. Sa ka bay déztrwa jou li dérivé Pari, mo konnèt li byen, mo pozé li tout kalité kèksyon, li pa séré anyen bay mo ». Li viré konté so istwè, sa kou-a, ké plis balan ki lò li koumansé, jouktan oun envité di li konsa : « Mé a ké Sethon ou ka palé lala i, li rivé di so lanbasad.

### **Quelques conseils :**

Accorder de l'attention à l'exercice et présenter des réponses rédigées. Un très grand nombre de copies n'ont pas abordé la justification des choix de traduction.

Pratiquer à un bon niveau la traduction de textes de qualité, en tenant compte de ce que la traduction repose sur des compétences dans les deux langues.

Proposer une traduction complète du texte en n'omettant aucune des difficultés.

Eviter les traductions approximatives, s'appuyant sur une analyse insuffisante de la signification du texte source. La langue créole que pratique le candidat dispose de mots et d'expressions adéquats.

Eviter les emprunts aux créoles des autres aires.

Eviter de présenter plusieurs possibilités : le correcteur n'a pas à choisir entre plusieurs propositions du candidat.

Rester cohérent dans ses choix : dans certaines copies, la traduction figurant dans l'analyse est différente de celle proposée dans la traduction.

Respecter la tonalité du texte source et en rendre compte dans le texte cible.

Rendre compte de l'expression dans son contexte.

Respecter les règles de graphie et garder une orthographe cohérente tout au long de la traduction.

Les candidats pourront trouver une aide à la meilleure compréhension et maîtrise des phénomènes linguistiques rencontrés en traduction, s'ils sont à leur aise dans la terminologie de la grammaire française. L'ouvrage **Grammaire du français. Terminologie grammaticale**, publié sur le site Eduscol, peut leur être d'une aide importante. Le recours à cet ouvrage est fortement recommandé :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/52/6/Livre\\_Terminologie\\_grammaticale\\_web\\_13\\_08526.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/52/6/Livre_Terminologie_grammaticale_web_13_08526.pdf)

### **Epreuve écrite disciplinaire appliquée : analyse de documents et construction de séquence**

#### **Aire Réunion**

Cette nouvelle épreuve de didactique a pu surprendre le candidat. En effet, elle met en exergue les compétences du candidat à construire une séquence ici en l'occurrence pour une classe de seconde dans le cadre d'un enseignement LVB/LVC à partir de documents de nature diverse.

Il était attendu du candidat une compréhension fine des consignes et des documents qui lui ont été donnés afin de faire une proposition pertinente d'une séquence de langue.

Après avoir consulté les documents, le candidat devait se constituer un dossier personnel, aussi il devait faire un choix le plus éclectique possible parmi les documents, ne se limitant pas qu'aux textes littéraires et civilisationnels mais en y intégrant le document iconographique et/ou le document de retranscription orale.

Puis, le candidat devait faire une présentation et une analyse critique de chacun des documents choisis, cette présentation permettant d'évoquer le type de support, sa spécificité, les intentions de communication, l'analyse critique présentant les éléments saillants qui émergent des documents.

Ensuite le candidat devait élaborer une mise en œuvre cohérente à partir de ce corpus équilibré. Ce n'est pas une fiction de cours qui était demandé, mais une mise en situation vraisemblable, le dossier ne comportant d'ailleurs pas de document audio ou vidéo, en raison des contraintes évidentes inhérentes à l'écrit.

L'étude des faits de langue était attendue non pas comme un élément anecdotique, un prétexte, « nous allons travailler sur le degré de renforcement du verbe kraz-kraz/ bék-bék » mais comme une véritable leçon de syntaxe dans laquelle le candidat montrait ses compétences et sa maîtrise de la grammaire.

Enfin, il était convenu que la maîtrise à la fois de la langue, des concepts et du lexique pédagogique et didactique était acquise par les candidats.

Face à la nouveauté de cette épreuve, certains n'ont pas respecté les consignes données et la méthodologie a été négligée. Ainsi, la rédaction a parfois été omise pour une présentation sous forme de tableau ou de liste. Certains ont proposé un catalogue des objectifs sans faire un lien précis avec le CECRL.

Enfin, la maîtrise du français a été pour certains candidats un réel handicap. En effet, la méconnaissance de la conjugaison (impliquant des verbes très courants) « nous allons travaillé », d'orthographe « pris » (pour prisme) ... ont été préjudiciables à certains et ne sont plus acceptables à ce niveau.

Le jury tient donc encore une fois à rappeler que, dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation, le professeur doit « maîtriser le français à des fins de communication » et « maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement ».

Le niveau de maîtrise de la langue française est un critère sélectif dans le recrutement des futurs professeurs de créole. Enfin, la bonne maîtrise des registres de la langue française relève également des qualités attendues chez un candidat. Le langage familier est à bannir.

Le dossier était composé des documents suivants :

1. « lizine », Zistoir Kristian, Paris Maspéro, 1977, pp 41-45
2. Tir-mwin-dann-kane, Jenny BAÏ, Peintre et dessinatrice ; 123/53 cm Encre aquarelle et de Chine. Support bois et collage
3. « Une légende en créole, Alé voir ... », Babou B'Jalah, Ki kré Kraké, Sat i kré fé pété, Témoignages.re / 21 zwiyé 2006
4. extrait Du Kartié au quartier : quel développement urbain à La Réunion ?
5. « Aujourd'hui, c'est « Stella » qui ferme », extrait du journal Témoignages, Mardi 18 Avril 1978
6. « l'histoire de l'usine Stella devenue musée, c'était il y a 25 ans »
7. fiche pédagogique pour la visite du musée Stella
8. Rakont anou koman lété dann tan lontan

## **I. Pistes d'étude et d'analyse critique des documents**

- Extrait de Zistoir Christian, intitulé « lizine ». En 1977, les éditions François Maspéro publient un texte fondateur de la littérature réunionnaise, Zistoir Kristian. Signé de manière anonyme par un certain « Christian », le roman est tiré en deux versions : la première est exclusivement en français, alors que la seconde est bilingue, en créole de l'île de La Réunion et en français. Dans cet extrait le narrateur, à la première personne du singulier raconte une séquence de sa vie : son attente pour « gingn détroi zour travay » puis l'avis positif de Lanklim pour qu'il travaille à l'usine et enfin les conséquences de cet emploi pour le jeune homme. Cet extrait met en avant la place et l'importance de l'usine sucrière poumon économique et social pour les habitants d'un quartier.
- Document iconographique, « Tir-mwin-dann-kane » de Jenny BAÏ, Peintre et dessinatrice ; 123/53 cm Encre aquarelle et de Chine. Support bois et collage. Cette œuvre peinte par une jeune artiste réunionnaise met en avant l'ambiguïté de la situation des jeunes agriculteurs face à la culture de la canne à sucre. En effet, comme pour le jeune homme représenté sur le tableau « la tér lé sakré » et respecter l'héritage laissé par les « zaboutan », le père en retrait sur la peinture est essentiel, cet héritage étant la canne à sucre omniprésente sur le tableau. Seulement ces derniers doivent faire face à une dure réalité comme l'indique le cri/ titre du tableau « tir-mwin-dann-kane », celle d'une société qui se modernise, où l'outil traditionnel (le sabre à canne dans la main du jeune homme) devient désuet et obsolète, où les produits chimiques appauvrissent cette terre et le rendement s'amenuise. La canne, une malédiction ou une richesse ?
- Article de Babou B'Jalah, « Une légende en créole, Alé voir ... », Ki kré Kraké, Sat i kré fé pété, tiré du journal Témoignages.re du 21 zwiyé 2006. Cet article écrit par le poète Babou B'Jallah qui est également l'un des principaux rédacteurs du journal Témoignages est une invitation en créole pour l'anniversaire de l'ancienne usine sucrière de Stella transformée en musée, décrivant minutieusement les différentes activités proposées pour cette occasion. Il insiste notamment sur la rencontre entre le visiteur et les habitants du quartier.
- Extrait Du kartié au quartier de l'ethnologue, maître de conférence à l'Université de la Réunion Michel Watin. Dans cet article, M. watin propose une définition du quartier ainsi qu'une explication de la construction du quartier créole à la Réunion.
- Extrait d'un article paru le mardi 18 avril 1978 dans le journal Témoignage. Cet article écrit avec une portée politique (Témoignage étant un journal communiste créé par la famille Vergès)

dénonce les conséquences désastreuses de la fermeture de l'usine sucrière de Stella pour les habitants de St Leu mais également pour l'ensemble des réunionnais. En effet comme le déplore le journaliste cette fermeture concerne la Réunion car elle fait suite à la fermeture de nombreuses usines.

- Article/ témoignage de Jean Claude Commorassamy, ancien ouvrier de l'usine et habitant de Stella qui retrace l'histoire de cette usine, les impacts de sa fermeture pour les habitants de Stella et sa renaissance en musée.
- Fiche pédagogique proposée aux collégiens par le musée Stella lors de la visite du lieu.
- Interview d'une habitante de Stella/ Kat robiné, faite par les élèves du lycée Stella dans le cadre d'un projet pédagogique. Le témoignage oral a été retranscrit par les élèves à l'écrit. La « gramoun » parle sur un ton nostalgique de son enfance et de sa jeunesse à Stella sur « la térétabisman ». Elle met en avant la solidarité existante entre les habitants malgré et/ ou pour palier la misère sociale.

Cette première étape a souvent été mal maîtrisée par les candidats qui n'ont pas su déterminer les éléments pertinents dans chaque document répondant à leur questionnement, à leur problématique.

Certaines présentations des documents étaient trop longues, donnant trop de détails souvent inutiles car ils n'ont pas été utilisés dans la séquence proposée. Certains se sont perdus dans une analyse personnelle des documents où les jugements de valeur « *une très belle barbe blanche* » ... ont remplacé une analyse critique basée sur des arguments précis.

L'analyse proposée pour certains documents a également révélé des confusions dans la compréhension et une maîtrise parcellaire des concepts de base d'analyse, notamment pour la lecture de l'image.

Certains candidats ont parfois synthétisé les documents du dossier. Par ailleurs, l'esprit critique et la prise de recul doivent permettre aux candidats d'aller au-delà des informations évoquées dans les documents fournis.

D'autres se sont contentés d'une présentation très superficielle des documents constituant leur dossier personnel. Aucune analyse n'a été proposée.

Par ailleurs, il est à noter que certains candidats ont eu des difficultés pour la gestion du temps durant cette épreuve. Effectivement la présentation des documents avec des abréviations « doc 1

: zistoir kristian / maspéro... » ou sous une forme de plan semi détaillé et les dernières séances proposées qui ont été présentées de la manière suivante « *séances 7 /8/9 : étude des documents 5 et 6* » prouvent qu'il leur a manqué de temps.

Il serait judicieux de conseiller aux candidats de gérer le temps de façon plus rigoureuse et de ne pas faire d'impasse sur les différentes étapes de l'épreuve.

Cette épreuve a également permis d'évaluer les fragilités de certains candidats en français. Les nombreuses fautes, la pauvreté du vocabulaire, la maîtrise très parcellaire des concepts ont révélé des lacunes importantes.

La première partie de la consigne a fourni le tremplin qui permet d'envisager à présent, dans cette deuxième partie, une mise en œuvre. Il s'agit d'un concours externe, pré professionnalisant malgré la petite expérience acquise par les candidats formés via le master MEEF.

Le candidat devait présenter un parcours cohérent et progressif, jalonné d'étapes organisées. Il s'agit de mettre en lumière la cohérence du projet, et la pertinence du déroulé proposé, en mobilisant à bon escient les connaissances didactiques, les éléments pertinents des programmes et du CECRL. Pour chaque étape, il devait préciser le nombre approximatif de séances ; celui-ci s'ajuste bien sûr en fonction de la réalité du terrain, mais dans le cadre de cette épreuve, il s'agit de faire preuve de bon sens.

## **II. Conception de la séquence pédagogique**

Le candidat avait pour obligation de rédiger la présentation de la séquence : la rédaction des différentes étapes est essentielle pour une structuration claire et précise. Ainsi, nous proposons, (ici *en italique*) quelques phrases amorçant ces étapes et structurant le travail demandé. Ces propositions seront accompagnées de pistes d'exploitation pédagogiques et de propositions d'objectifs.

## 1. Introduction de la séquence.

### a) De la contextualisation à la problématisation :

- *Le dossier traitant de la thématique « Le village, le quartier la ville », propose différents regards sur le quartier de Stella à Saint-Leu.*
- *La séquence proposée ici est problématisée autour de la question suivante : En quoi la transformation du quartier de Stella reflète la transformation humaine de cet espace historique ?*
- *Voici l'énoncé de la tâche de fin de projet que j'ai retenue pour cette séquence : Une interview d'un panel diversifié d'habitants de Stella.*
- *Le niveau visé est le niveau B1 du CERCL, classe de 2<sup>nde</sup> LVB/LVC.*

Pour rappel, voici un extrait du programme de Langue Vivante étrangère ou régionale : « Le village, le quartier, la ville Le village, le quartier et la ville portent l'inscription d'une culture donnée. Pour des raisons évidentes, liées au **climat** notamment et aux **codes culturels**, les **relations de voisinage** prennent des formes différentes selon les pays ou les cultures. Le village, le quartier, la ville sont des espaces qui peuvent être **émotionnellement chargés** (poésie, peinture, chanson), d'où l'on part (voir l'étymologie du mot **nostalgie**) ou bien où l'on s'installe. Le quartier, le village et la ville connaissent des **réalités sociologiques** différentes : ancrés dans un passé ancestral, ou cosmopolites et en **constante mutation** (villes Babel, villes-monde). Comment les cadres de vie reflètent-ils les différentes cultures et les différentes géographies ? Des liens et correspondances apparaissent entre des grandes métropoles de pays différents : villes portuaires ; villes nouvelles ; **villes musées**, etc. La ville est un lieu à découvrir ; certaines villes ont une **dimension mythique** qui fascine (Rome, Londres, Lisbonne, Venise, etc.). La ville convoque tout un **imaginaire**, où se mêlent récits et légendes. »

### b) Introduction de la séquence, présentation des objectifs de la séquence :

*Afin de permettre la réalisation de cette tâche, les objectifs suivants ont été identifiés :*

- *Objectifs culturels : Les valeurs de la vie dans les quartiers populaires/ De l'usine sucrière au musée.*
- *Objectifs linguistiques :*
  - *Grammaire : la duplication, marqueurs pré-verbaux du passé*
  - *Lexique : vocabulaire du sucre (travail, transformation...)*
- *Objectifs communicationnels :*
  - *Sociolinguistique : Lien entre le peuplement d'origine indienne et la toponymie.*

- *Pragmatique : Rendre compte d'un témoignage (interroger une personne sur la relation à son quartier)*

- *Parcours éducatifs possibles :*

- *Parcours artistique et culturel (visite du musée/ galerie des portraits « les visages de l'usine »)*
- *Parcours citoyen (les devoirs de transmission intergénérationnelle)*
- *Parcours santé (le sucre dans l'alimentation réunionnaise)*

## **2. Proposition méthodologique d'exploitation des documents.**

L'ordre d'exploitation des documents doit tenir compte des éléments facilitateurs et des obstacles. La justification de cet ordre doit donc être explicitée.

Une séance peut correspondre à l'exploitation d'un document, mais des mises en relation ou divisions sont possibles. Cela part d'un travail d'accès à la compréhension vers une tâche de production.

Le nombre de séances se situe approximativement entre 7 et 8.

- Quelques questions à se poser :

- *En compréhension : Quels éléments des documents pourraient être mis au service des objectifs visés ? Quelle démarche pédagogique favoriserait l'accès aux connaissances/compétences visées ?*
- *En production : Quel rôle joue l'élève dans ce scénario pédagogique ? Qu'écrivent les élèves / que retiennent-ils ? Comment le font-ils ? (dimension méthodologique) Pourquoi le font-ils (finalités) ?*

## **3. Conclusion de la présentation de la séquence :**

- *Il s'agirait de proposer un bilan des compétences travaillées : Comment chaque activité contribue à l'acquisition des compétences langagières du CECRL ? Exemple : *La séquence pédagogique, en amenant les élèves à... et à ... permet à ces derniers d'exploiter le contenu des séances précédentes dans l'élaboration de leur interview.**
- *Le candidat peut proposer des pistes de remédiation afin de garantir l'efficacité du cheminement pédagogique proposé. Les notions de rapport à l'erreur et de processus d'apprentissage sont des exemples d'axes de réflexion possible en conclusion.*

## **4. Relevé des points positifs et des erreurs à éviter :**

<b>Connaissance des programmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les termes liés à la contextualisation de la séquence sont décisifs, car ils démontrent la capacité du candidat à situer la séquence dans une</li> </ul>
------------------------------------	---

	<p>progression thématique et linguistique annuelle. Ainsi, l'amorce <i>Dans le cadre du thème ... je propose une séquence pour une classe de seconde en LVB</i>, ne permet pas de comprendre le choix en contexte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans l'ensemble, les candidats ont une connaissance correcte des programmes et l'un d'entre eux a même proposé un prolongement avec une séquence autour de « <i>Territoires et mémoires</i> » mais : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certains candidats font référence au programme mais ne développent pas suffisamment l'ensemble des compétences et des savoirs associés qui doivent être maîtrisés en fin de séquence.</li> <li>- L'objectif de la séquence est donné mais il n'est pas suffisamment situé dans la progression générale de la classe au regard des programmes ou référentiels.</li> <li>- L'omission des objectifs intermédiaires a été récurrente.</li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Objectifs communicationnels, linguistiques et culturels</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs doivent être formulés en fonction du domaine concerné : communicationnel, culturel, linguistique, pédagogique, méthodologique... : <i>Développer son sens de l'organisation et de l'orientation</i> est une formulation vague qui n'est pas mise en relation avec les activités choisies. A première vue, il s'agirait d'un objectif méthodologique.</li> <li>• La séance de langue ne peut traiter de plusieurs points de langue de façon exhaustive et ne peut solliciter plusieurs dimensions de la langue de façon centrale : un candidat propose d'étudier en une seule séance la duplication, les niveaux de langue, les types de discours, la lecture expressive...</li> <li>• Certains candidats arrivent à cibler correctement les objectifs : ils prévoient et décrivent ce que l'élève devra savoir ou savoir-faire à la fin de cette séquence. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Maîtrise du vocabulaire liée à l'usine : grapin/ la kour lizine/ tabisman</i></li> <li>- <i>Maîtrise d'un point grammatical : le passé en créole « té », « la »</i></li> </ul> </li> <li>• Certains se sont contentés d'énumérer des objectifs : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Maîtrise du vocabulaire</i></li> <li>- <i>Maîtrise de la grammaire</i></li> <li>- <i>Maîtrise de l'écriture</i></li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Activités langagières (choix, modalité, explications...)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les activités langagières découlent des éléments à étudier (richesse des documents) et des objectifs de la séance. C'est pourquoi, il faut conjuguer ces deux aspects afin de proposer des activités adaptées à la situation d'enseignement.</li> <li>• Les activités proposées manquent de précision <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>CE : lire</i></li> <li>- <i>EE : écrire un texte court</i></li> <li>- <i>EOC : raconter une histoire</i></li> <li>- <i>Les élèves devront raconter une histoire sur leur quartier : à l'écrit ? à l'oral ? dans quel contexte ?</i></li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Sélection</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La sélection de supports variés permet à l'élève de développer une</li> </ul>

<p><b>pertinente de supports variés ( au moins 5)</b></p>	<p>certaine polyvalence dans son rapport aux documents étudiés et de fait, de maîtriser des compétences d'ordre méthodologiques (nature, approche), littéraire (paratexte : période, genre, auteur...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour certains candidats les supports sont variés et traduisent une certaine dynamique pédagogique. Des documents sont judicieusement proposés afin de les inscrire dans une progression plutôt pertinente <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>séance 4 : étude du document 2 « tir-mwin-dann-kann » qui illustre l'extrait de zistoir Kristian /document 1.</i></li> </ul> </li> <li>• D'autres n'utilisent qu'un document par séance sans faire de liens entre eux. Leur analyse est superficielle et non structurée : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>séance 1 : « lizine », Zistoir Kristian, Paris Maspéro, 1977, pp 41-45</i></li> <li>- <i>séance 2. Tir-mwin-dann-kane, Jenny BAÍ, Peintre et dessinatrice ; 123/53 cm Encre aquarelle et de Chine. Support bois et collage</i></li> <li>- <i>séance 3. « Une légende en créole, Alé voir ... », Babou B'Jalah, Ki kré Kraké, Sat i kré fé pété, Témoignages.re / 21 zwiyé 2006.</i></li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Utilisation pertinente des documents iconographiques (analyse, transcription...)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afin que les élèves puissent trouver des informations dans un document, les exploiter par la suite, l'enseignant doit penser à pourvoir un outil méthodologique ou amener l'élève à le concevoir. C'est pourquoi les consignes telles que <i>Quel est le message du tableau ?</i> omettent des étapes méthodologiques indispensables à la bonne compréhension du document.</li> <li>• Certains candidats ne maîtrisent pas les méthodologies essentielles notamment en ce qui concerne l'analyse de l'image ainsi que le vocabulaire inhérent à cet exercice <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sur la photo <b>devant</b> il y a un jeune homme ...</i></li> </ul> </li> <li>• Le manque d'efficacité se traduit dans la proposition d'une même activité sur plusieurs séances : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nous ferons une carte mentale ...</i></li> <li>- <i>les élèves ferons une carte mentale ...</i></li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Evaluation et tâche finale</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La tâche finale constitue l'objectif de la séquence. Toutes les séances doivent donc contribuer à sa réalisation.</li> <li>• En plus de l'évaluation sommative, qui peut être la tâche finale, il est nécessaire de planifier régulièrement des évaluations formatives qui accompagnent l'élève dans l'apprentissage des connaissances et dans la construction des compétences. Par ailleurs, les devoirs maison, lorsqu'ils sont proposés par les candidats, ne sont souvent pas en adéquation avec le public visé, ni avec le rythme d'apprentissage souhaité <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>séance 5 : devoir de connaissances sur les mots de vocabulaire</i></li> <li>- <i>séance 7 : devoir de connaissances sur les mots de vocabulaire</i></li> <li>- <i>séance 12 : devoir : utiliser les mots de vocabulaire dans un texte</i></li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Diversité des modalités d'enseignement et prise en compte du système éducatif (hybridation, nouvelles formes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est important de se référer au référentiel de compétences de l'enseignant afin de prendre connaissance de cette notion de diversité des modalités d'enseignement : <a href="https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_b o=73066">https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_b o=73066</a></li> <li>• Certains candidats proposent des activités diverses et variées afin d'intéresser l'élève. Cependant le choix des activités ne prend parfois pas</li> </ul>

scolaires...)	<p>en compte des paramètres d'ordre organisationnel et méthodologique.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Les élèves feront des recherches sur « la vie lointan » (où ? comment ?)</i></li> <li>- <i>Les élèves iront parler avec des personnes âgées (dans quel cadre ? Avec quels outils ?)</i></li> </ul>
---------------	---

## 5. Faits de langue

<p><b>Description et analyse</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le futur enseignant doit, dans la présentation de la séquence pédagogique, insérer une séance de langue traitant des points indiqués par le jury (mots soulignés). La mise en place de celle-ci doit mettre en évidence une maîtrise du point de langue concerné. L'étude des travaux scientifiques en Grammaire du créole réunionnais est indispensable. Une confusion de classe grammaticale (<i>bèk-bèk</i> = adjectif) ou l'approximation dans l'utilisation de la terminologie n'est pas valorisante (<i>mots répétés...</i>) Il s'agissait ici de décrire la duplication permettant de nuancer le sens exprimé.</li> <li>- <i>Les verbes doubles : les identifier et émettre des hypothèses sur l'utilisation de ses verbes et sur ce qui les caractérisent. kraz-kraz/ bèk/bèk Le degré de renforcement de l'adjectif.</i></li> <li>- <i>C'est un passé révolu.</i></li> </ul>
<p><b>Explicitation dans le cadre de la séquence</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La séance de langue, comme toutes les autres séances, se met au service de la tâche finale visée par la séquence. Ainsi, l'élève devrait pouvoir intégrer ce fait de langue dans la production finale.</li> </ul>

- La construction d'une séance de langue est ici demandée à partir d'occurrences soulignées. Ces faits de langue, points de départ de la séance, exigent de l'enseignant des connaissances grammaticales et la mise en place d'une démarche pédagogique en plusieurs étapes.

L'objectif étant d'amener les élèves à expliquer ce fait de langue au travers d'un bilan de séance sous diverses formes (carte mentale, trace écrite, classement, production d'exemples...).

Le futur enseignant doit ainsi penser à ces étapes vers la production finale (bilan de séance de langue). C'est pourquoi, cette séance s'appuie avant tout sur un savoir scientifique solide que l'enseignant rend accessible aux élèves.

<p>Extraits des travaux de Gillette Staudacher-Valliamée sur la duplication.</p> <p>⇒ <i>Grammaire du créole réunionnais</i>, Bibliothèque universitaire et francophone, 2011.</p>	<p>Proposition de déroulement d'une séance de langue</p> <p><b>Objectif pédagogique</b> : Identifier et nommer un fait de langue avec ses propres mots.</p> <p><b>Objectifs linguistiques</b> : Manipuler la duplication du verbe, du nom, de l'adjectif et de l'adverbe en passant par l'observation, la traduction en français, la suppression / Rappel des classes grammaticales/ Découvrir la notion de duplication/ Exprimer une nuance sémantique grâce à la duplication.</p>
--	---

<p><b>6.8. La duplication (verbale, nominale, adjectivale)</b></p> <p>En tant que procédé de formation, la duplication est présentée à la fin de l'étude de la formation parce qu'elle ne concerne pas la forme des mots en soi, mais relève plutôt de l'étude de la construction du sens en créole. En effet, le réunionnais peut répéter la forme d'un adverbe pour en nuancer la valeur ou l'idée exprimée par le procès. C'est ce qu'on désigne par la forme dupliquée. Celle du nom, est rare. Nous avons relevé une seule occurrence.</p> <p>Ex : Li fé pa in pè <b>manekin-manekin</b>, li ? (Ne serait-il pas un peu mannequin à ces heures ?)</p> <p>La duplication est un principe enraciné et encore vivace dans le système créole qui s'en sert au quotidien : Le thème verbal y apparaît deux fois formant un syntème nouveau déterminé une seule fois par les marqueurs pré-verbaux.</p> <p>Ex. : Nou té i <b>kaskass</b> tiboï (On plaisantait un peu)</p> <p>La forme verbale dupliquée exprime que le procès n'est pas entièrement accompli ni total, mais partiel, superficiel, donc plus léger. Il en résulte une valeur modale supplémentaire.</p> <p>Ex. : Zot i bat karé (Ils se promènent) / Zot i <b>batbat</b> karé (ils flânent)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zot i kal borlamèr (Ils s'arrêtent à la plage)</li> <li>Zot i <b>kalkal</b> borlamèr, lakaz kamarad (Ils traînent à la plage, chez des copains)</li> <li>- Li <b>kalkal</b> parla (Elle se fait inviter à droite à gauche)</li> <li>- Li <b>bekbek</b> la klé (Il vit de petits boulots)</li> </ul> <p>L'adjectif monosyllabique se prête bien au principe de la duplication pour exprimer une nuance d'atténuation, de modération. Ce procédé conduit à un nouvel item traduisible en français par l'adjectif en -âtre.</p> <p>Ex. : fay-fay (en petite forme)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zhonz-zhonz (jaunâtre)</li> <li>- Rouzh-rouzh (rougeâtre).</li> </ul> <p>La place de l'adjectif dupliqué par rapport au nom semble figée dans le groupe nominal : vië-vië liv (des livres en mauvais état), zhënn- zhënn marmay (des petits jeunes) * in fay-fay boug n'est pas attesté.</p> <p>Les adverbes à forme dupliquée sont plus rares. Nous connaissons (ex. : pa tro-tro « pas énormément »)</p>	<p><b>I. LANGKOZE. Agard bien, épisa di kèl diférans néna rant lo bann fraz ?</b></p> <p><b>Karo 1 :</b> Moin la véy bann boug-la : la fason té i mars té kom domoun té <b>kraz-kraz</b> pa d'zéf telmank zot lété vantar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Épi lizine, la péy na in pé plis : mi sar travay la nuit épi lo dimans mi <b>bek-bek</b> in klé pou giny in moné.</li> </ul> <p><b>Karo 2 :</b> Moin la véy bann boug-la : la fason té i mars té kom domoun té <b>kraz</b> pa d'zéf telmank zot lété vantar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Épi lizine, la péy na in pé plis : mi sar travay la nuit épi lo dimans mi <b>bek</b> in klé pou giny in moné.</li> </ul> <p><i>Réponses attendues : Lé komsî lo bann fraz dann Karo 1 lé pa poudvré vréman olèrk sak dann Karo 2 i koz poudvré, lé pli klèr. Nou koné pa kèl manir i « kraz-kraz » pa ou i « bèk-bèk » pa...</i></p> <p>⇒ Koman ou vé apèl manir kozé-la ?  <i>Réponses attendue : « koz an doub » « répétisiyon »...</i></p> <p><b>II. Ou koné dot manir koz « an doub » komsala ?</b></p> <p>a) Réponses attendues complétées par quelques propositions du professeur notées au tableau :  « Moin lé in pe <b>fay-fay</b> zordi » ; « Li té <b>manz-manz</b> in pé réstoran dann tan la » ; « sa bann <b>gran-gran</b> lantropriz » ...</p> <p>Exercices de manipulation à créer avec les phrases recensées au tableau :</p> <p>b) Mèt lord dan le bann lékzanp, an mèm tan donne in tit pou shak groupaz.  <i>Titres attendus : « kan i répèt lo vèrb/ lo nom/ladjektif/Ladvèrb »</i></p> <p>c) Kosa i èspas kan ou répèt pi lo mo ? Kan ou tradui lo fraz an fransé ?</p> <p><b>III. Pou tak baro :</b></p> <p>a) <b>Ekri in dialog ansanm out kamarad, anndan mèt in diplikasion ansanm :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo vèrb: kraz-kraz, manz-manz...</li> <li>- Lo nom : manekin-manekin...</li> </ul>
---	--

<p>La duplication du thème verbal nu ne se confond pas avec la répétition du verbe dans une phrase complexe introduite par pou. E ; : Pou koz ek li, ma koz ek li ! (N'ayez crainte, j'ai bien l'intention de lui parler !)</p>	<p>- Ladjektif : for-for, fay-fay...  - Ladvèrb : tro-tro...  <b>b) Aprésa, di pou kosa i ansèrv manir kozé la ? (ansèrv sak ou la fé dann ll. b, c)</b></p>
---	--

## 6. Maîtrise de la langue cible et niveau de langue

De façon générale, des lourdeurs et des confusions dans l'expression ont été constatées :

- Le lexique utilisé n'est pas suffisamment conceptuel
  - *Le premier devoir*
  - *le dernier devoir*
- Les registres de langue ne sont pas adaptés à une situation d'apprentissage :
  - *les usines sucrières qui ont pliés bagages*
- Une maîtrise parcellaire de la syntaxe et de l'orthographe :
  - *une peinture...appelé/ des usines sucrière*
  - *les deux homme sont seul ...*
  - *Le narrateur aimerait travaillé à l'usine*
  - *les familles ...d'entre eux*
  - *Ses/ces*
- Créolismes ou utilisations fantaisistes de la langue
  - *Il en profite*
  - *Salle informatrice*

## Aire GUYANE

L'ensemble du dossier adressé aux candidats guyanais portait sur l'axe du programme de seconde : « le village, le quartier, la ville ».

Le document 1 est un poème, « Madichon Krobo », écrit en créole de Christiane TAUBIRA-DELANON extrait du recueil de poèmes *Doucines*. Ce poème empruntant la forme d'un conte étiologique donne une explication aux maux de la ville de Cayenne. On y trouvait deux faits de langue : « pésonn pa di li mach » (l.21) et « a volo a manti » (l.28).

Le document 2, « Laro Kamopi » du poète et dramaturge Elie Stéphenson, est un poème souvent repris en chanson, qui raconte l'histoire d'une mère célibataire résidant à Camopi et dont l'enfant étant gravement malade, se trouve dans l'obligation de se rendre à Cayenne. Nous observons un contraste entre, d'une part, cette commune éloignée et isolée de l'est guyanais, Camopi, accessible uniquement en pirogue ou par avion et qui n'offre aucune solution pour cette mère et d'autre part, Cayenne, le chef-lieu, vu comme l'unique chance. On pouvait relever le fait de langue « timoun-an vin tonbé malad ka tchwit ké lafyèv » (l. 15).

Le document 3 est un extrait de « La ville étrange » provenant de l'ouvrage *Au bagne* du journaliste Albert Londres datant de 1923 et dans lequel il raconte le bagne en Guyane. Dans ce passage, il nous propose une description pathétique de la commune pénitentiaire de Saint-Laurent-du-Maroni et des bagnards qui s'y trouvent.

Le document 4 provient de l'ouvrage *Les gens de l'or, Mémoire des orpailleurs créoles du Maroni* datant de 1999 et écrit par Michèle-Baj Strobel. Il est question des langues en contact au sein de la commune de Maripasoula, commune du sud-ouest guyanais et de la manière dont un locuteur peut être amené à changer de langue en fonction de l'origine de son destinataire.

Le document 5 est un extrait du rapport de la commission de l'Union Européenne intitulé : *politique régionale : les villes de demain : défis, visions et perspectives*. Il nous propose une définition de « la ville plurielle » et de la manière dont les éléments d'appartenance culturelle peuvent s'exprimer dans une ville.

Les documents 6 et 7 sont des photos de différents types d'habitats traditionnelles guyanais, les carbets amérindiens (Doc. 6) et la case en gaulette en milieu rural (Doc. 7). Ces photos sont en noir et blanc.

Le dernier document, le document 8, est la transcription d'un document audio-visuel provenant de l'émission « *DOM LA KÉ ZÒT* » consacré à l'artiste guyanais Tonton Jo. Ce dernier témoigne, à travers différentes anecdotes, de ce qu'était le « village chinois », quartier populaire de Cayenne, également connu sous le nom de « la Crique » ou de « Chicago ». Tonton Jo souligne surtout les bons moments passés et du bon vivre qu'il faisait en ce lieu qui fait peur à tant de personnes aujourd'hui.

L'ensemble du dossier met donc en avant la thématique des problématiques du territoire guyanais que les sites isolés, les contacts de langues parlées, la multitude de cultures en présence, la disparition des habitations traditionnelles, l'histoire du bagne, les idées reçues sur certains lieux guyanais...) et cela à travers différentes descriptions et histoires. Cayenne, « le village chinois », Saint-Laurent-du-Maroni, Camopi ou encore Maripasoula sont évoqués. Il rejoint la description de l'axe 3 « le quartier, le village et la ville » du **programme de seconde général et technologique (BO du 22 janvier 2019)** puisque ce dernier précise que « Le quartier, le village et la ville portent l'inscription d'une culture donnée. [...] Le quartier, le village et la ville connaissent des réalités sociologiques différentes : ancrés dans un passé ancestral, ou cosmopolites et en constante mutation ».

**Nous pourrions nous demander comment et pourquoi les communes de la Guyane reflètent son histoire et ses cultures.**

La richesse des supports résidait en leur multiplicité : poème, chanson, photographies, article, récit, document scientifique et témoignage à travers la transcription d'un document audiovisuel. Cela permettait des **activités langagières** et des stratégies travaillées pertinentes et variées. Ces dernières renvoient à la compétence communicative et recouvrent les champs de la réception (orale ou écrite), de la production (orale ou écrite) et de l'interaction où alternent, dans le cadre d'un échange oral ou écrit, les moments de réception et de production.

Il convenait de ne pas oublier **l'approche actionnelle** et de préciser les tâches envisagées car il est nécessaire de créer des situations où la langue sera utilisée pour atteindre un objectif ou réaliser une tâche communicative. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève.

**Les objectifs culturels** que l'on pouvait retrouver au travers de séances pouvaient être :

- L'histoire des communes
- Les langues régionales et les langues en Guyane
- L'histoire de Maripasoula
- L'histoire de la création de Cayenne
- Le mythe de Cépéro
- La ruée vers l'or à Saint Laurent
- L'immigration et les différentes cultures en Guyane.
- L'habitat en Guyane.

**Les objectifs linguistiques** qui pouvaient apparaître étaient :

- Les activités et événements culturels, l'emplacement géographique.
- Décrire une image, un lieu, un habitat
- Champ lexical de la vue, des lieux et repères géographiques, du décor urbain, des sentiments, du souvenir.
- Les comparatifs, le superlatif
- Le présentatif

**Objectifs sociolinguistiques :**

- Adapter son discours en fonction de son destinataire
- Utiliser un registre de langue adéquat
- Parler du passé

**Les objectifs pragmatiques :**

- Produire et comprendre une vidéo / une publicité
- Connaître les codes de la publicité
- Comment présenter un lieu de manière objective et critique

- Organiser et structurer son discours
- Analyser l'image
- Comprendre et interpréter un texte/une image/une vidéo.

### **Analyse des faits de langue :**

Le fait de langue « pésonn pa di li mach » (Doc. 1, l.21) contenant le verbe péjoratif « mach » signifiant « déguerpir » ou « dégager ». Il est à rapprocher du terme « vyé blannng » et renforce donc une certaine méfiance envers l'homme blanc. Cette expression qui permettrait d'aborder le registre de langue, pourrait signifier « personne ne lui a demandé de dégager » ou « rien ne lui a été reproché ».

Le deuxième fait de langue est « a volo a manti » (Doc. 1, l.28). Après avoir corrigé le mot « volo » en « vòlò », on pourrait mettre en exergue que le créole guyanais permet la substantivation des verbes. Ici, les substantifs sans déterminant sont précédés du présentatif « a ». Cela permettrait d'aborder l'indétermination car il s'agit d'un phénomène fréquent en créole. Il peut avoir une valeur générique et exprimer une vérité générale, il peut correspondre à un partitif ou à un indéfini pluriel. Ici, il et pourrait se traduire par « ce sont des vols, des mensonges ».

Le dernier fait de langue présent est « timoun-an vin tonbé malad ka tchwit ké lafyèy » (Doc. 2, l. 15). Cette phrase étant relativement difficile, on pouvait faire le choix de passer par **un élève médiateur** car « la médiation introduite dans le CECRL consiste à expliciter un discours lu et entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre. En termes scolaires, elle se traduit en une série d'exercices qui vont de la paraphrase à la traduction ». La paraphrase ou la traduction mot à mot serait une étape pour comprendre le sens réel de cette phrase : « L'enfant tomba subitement malade avec de fortes fièvres ».

### **Exemples de tâche possible :**

- Pou montré bèl vizaj Lagwiyan, ou ké mète divan bèlté ou komin ké sa moun pouvé fè ké vizité annan sa koté-a. Sèvi ADOBE EXPRESS pou fè roun piblisité di 40 ségonn. Ou ké sèvi vokabilè nou wè. (Travay a dé) (*Pour*

*montrer un beau visage de la Guyane, vous mettez en avant la beauté d'une commune ainsi que les activités que l'on peut y faire). Utilisez ADOBE EXPRESS pour faire une publicité de 40 secondes. Vous vous servirez du vocabulaire vu en cours.)*

- Prézanté oupa kartché. Montré bon koté-ya ké sa ou té ké chanjé. *(Présente ton quartier en mettant en avant les bons côtés mais aussi les changements que tu pourrais y apporter).*
- Les élèves sont invités à sélectionner les photographies, qui représentent le mieux Cayenne, son histoire et sa diversité culturelle, qu'ils auraient prises lors d'une sortie à Cayenne afin de les intégrer dans une exposition consacrée à la ville située au CDI.

## **Aire GUADELOUPE**

Cette épreuve est l'une des nouveautés du CAPES, dans sa version rénovée. Avant toute chose, le jury rappelle aux candidats que la rédaction de cette épreuve doit se faire en français. Il convient d'attirer l'attention du candidat sur l'orientation plus didactique et pédagogique de cette épreuve. Le jury évalue la capacité des futurs enseignants à construire un enseignement cohérent en tenant compte des programmes. Il est attendu des candidats qu'ils proposent, après une « bonne » lecture et analyse des documents, une séquence d'enseignement.

Nous citons ici une définition de la séquence d'enseignement : « Bâtir une séquence d'enseignement visant une construction progressive des compétences langagières des élèves signifie donc opérer des choix et procéder par étapes. Il n'existe pas de projet de séquence type. Toute séquence pédagogique visera néanmoins : le développement progressif de compétences et de connaissances langagières, travaillées en situation de communication, reliées à un thème culturel, en associant l'élève à l'analyse de sa propre pratique de la langue vivante. » Cette définition est tirée du site [devenirenseignant.gouv.fr](http://devenirenseignant.gouv.fr), site dont la fréquentation serait profitable aux candidats.

Dans la forme, les productions ne peuvent donc se contenter d'une énumération, ou de simples listes sans explicitations. Par exemple, indiquer « compréhension de l'oral, expression écrite et expression orale » est insuffisant. Le candidat doit expliquer sur quoi repose l'activité et quelle est la compétence visée. Le jury a apprécié les rares copies dans lesquelles les candidats ont fourni une explicitation cohérente. Un candidat qui explique que la démarche du travail qui est donné à l'élève est inductive, a été également apprécié.

Il est à déplorer que certains candidats se soient bornés à une présentation du contenu des supports présentés sans en expliciter l'intérêt pédagogique et didactique. D'autres n'ont pas fait état de certains documents sans s'en expliquer. Il est envisageable pour le candidat d'expliquer qu'un document ne peut pas être exploité dans son entièreté avec les élèves puisqu'il est trop complexe compte-tenu du niveau visé ou encore qu'un autre serait davantage un document de référence pour l'enseignant ...

Parmi les éléments listés dans le déroulé de la séquence, on évitera les répétitions telles que « faire l'appel, rituel, distribution des copies ... ». Le candidat peut simplement en une phrase introductive évoquer ces éléments. Il ne s'agit pas pour le jury d'observer ici comment le futur enseignant peut « prendre en main » la classe mais d'apprécier l'exploitation didactique qu'il peut faire d'un corpus en fonction d'un axe et d'un niveau visé.

Dans la construction de la séquence, le candidat ne peut faire abstraction des programmes. Plusieurs candidats semblent ignorer l'existence du CECRL ou l'importance qu'il revêt dans le choix des activités. Ici, on ne peut ignorer le niveau A2 visé par les programmes pour une classe de seconde LVB ou LVC. Si certains candidats ont perçu cet élément, on peut déplorer que les objectifs visés ne correspondent pas toujours au niveau précisé : « Écrire une critique » ; « gérer une conversation en langue standard clairement articulée » ne peuvent se faire avec un niveau A2. On aurait pu y voir une pertinence si le candidat avait, par exemple, précisé qu'il prévoyait d'amener certains élèves de la classe au-delà du niveau A2 (progressivité, pédagogie différenciée).

La présentation des séances a laissé voir que trop de candidats confondent « activités langagières » et « compétences langagières ». La compétence doit répondre à : « l'élève est capable de ... », alors que l'activité constitue le moyen qui va permettre le développement de cette compétence : expression écrite par exemple. Le jury attend par ailleurs que la logique interne des séances soit explicite. Les candidats doivent préciser le ou les supports choisis en justifiant le cas échéant les éventuelles coupes, expliquer les compétences visées, décrire les activités langagières mises en place et rendre compte de l'essentiel de ce que l'élève devra avoir retenu à l'issue de la séance (connaissances, compétences).

Un autre élément a attiré l'attention du jury. Il a été rare de trouver dans les propositions de séquence, des séances qui faisaient appel au numérique. Le jury rappelle aux candidats que le numérique est désormais un élément important de la pratique professionnelle de l'enseignant. Les candidats auraient pu envisager des activités telles que : l'étude de la visibilité d'un quartier sur la toile, la réalisation d'un diaporama présentant un quartier, la réalisation et l'enregistrement d'un entretien avec un habitant, la réalisation d'un quizz...

De même, trop peu de candidats maîtrisent la question de l'évaluation. Les productions ont soulevé des incohérences en la matière. Une évaluation formative est au service de l'évaluation sommative : un candidat propose une sommative sur une présentation orale alors que la formative est un texte à trou à compléter. Un candidat qui propose deux tâches finales doit expliquer son choix. Il convient d'approfondir l'intérêt pédagogique de l'action. Il faut rappeler que les évaluations doivent rentrer de façon cohérente dans la progression de la séquence. L'élève ne peut être évalué que sur des compétences qu'il a précédemment travaillées. Dans les copies, le lien n'était pas toujours évident entre les évaluations proposées et le contenu des séances. Ainsi, soit le document 8, la photographie de la place de la Victoire qui serait proposé comme support d'évaluation avec la consigne suivante : « Yonn adan sé timoun-la ou ka vwè si foto-la, vin gran é i ka maké on poèm pou dékri é sonjé plas-la i té kontan la. Fè poèm-lasa. » Il faudrait que l'évaluation soit précédée d'une exploitation du poème de Rippon afin d'étudier les caractéristiques

du poème descriptif et nostalgique. La réalisation de cette consigne nécessite aussi la compétence linguistique « utiliser le vocabulaire pour décrire un paysage urbain » que la classe devrait avoir travaillée au préalable. De plus, puisque l'évaluation a pour support un document iconographique, c'est que l'enseignant aurait déjà mis en place la compétence « lire une image fixe ». On voit donc bien à quel point une séquence pédagogique s'élabore et comment le choix des évaluations et des tâches doit être pertinent.

En ce qui concerne l'explication des faits de langue, le jury a constaté que cet aspect de l'épreuve a parfois été négligé. Soit les candidats se sont contentés d'en annoncer l'étude soit ils n'ont traité qu'une question sur les deux. Il s'agissait de traiter le phénomène de l'agglutination d'une part et d'autre part la nature et l'emploi de « sé ». Certes, il n'est pas attendu des candidats qu'ils fassent un exposé théorique très élaboré, mais il convient tout de même qu'ils maîtrisent le vocabulaire linguistique qu'ils utilisent et qu'ils soient au fait des points de langue élémentaires du créole. On préférera le terme « agglutination » à l'expression « l'article est collé au nom ». Un candidat a proposé en grammaire, « d'*analyser les sons* « o » et « ô » ». Ceci n'est en rien une activité grammaticale puisqu'elle a trait à la phonologie. Nous souhaitons attirer l'attention des candidats sur la nécessité de décrire le phénomène observé dans la langue et de montrer comment il peut être abordé en classe dans le cadre d'une séquence. Les candidats ont parfois oublié ce second aspect. Le jury encourage donc les candidats à fréquenter des ouvrages de référence tels que : « Abrégé de grammaire du créole guadeloupéen » in Dictionnaire Créole-Français de Ludwiig, Pouillet et Telchid, Orphie ; les articles de Facthum-Sainton Juliette ; les articles de Jeannot-Fourcaud Béatrice ... Par ailleurs, il n'était pas attendu des candidats qu'ils consacrent une séance spécifique à ces faits de langue. Bien au contraire, le jury a apprécié les rares copies dans lesquelles ils étaient intégrés à la séance dont les supports étaient les documents 1 et 2. La gageure était de tirer du travail de la compétence linguistique une meilleure compréhension des documents et la remobilisation dans une activité de production par exemple. On fera remarquer aux candidats que l'usage du présentatif (« sé » ou « sé ... (ki) ka ») dans le poème de Rippon participe à la description de l'environnement, fait surgir par petites touches, puisque le procédé est utilisé anaphoriquement, un tableau poétique et nostalgique

du « lakou ». Les candidats pouvaient alors, dans le cadre d'une activité de classe comme dans celui d'une évaluation, remobiliser cette compétence langagière : utiliser le présentatif pour décrire et/ou le différencier de la copule « être » et du déterminant pluriel « sé...-la/-lasa ».

Le jury a par ailleurs pu relever certaines erreurs dans l'emploi de la langue française. On pourrait énumérer les erreurs suivantes : « aglutination ; rurals ; imformations ; stratégies mises en places ; puis arrivez en classe ; les positionners ; ont été selectionner ». Le niveau de langue utilisé dans certaines copies ne convenait pas du tout à un concours. On a pu lire « Nous sommes en mode Réception » ... Il est évident que le futur enseignant de langue vivante doit être en mesure de produire une copie rédigée dans un français correct.

## **Aire Martinique**

Problèmes relevés :

- Pas de vision d'ensemble de la séquence
- Méconnaissance précise des contenus des axes et de la diversité des aspects qui peuvent y être développés
- Explications confuses au sujet de la tâche finale
- Incohérence dans la mise en oeuvre générale permettant d'aboutir à la production finale
- Présentation des séances sous forme de tableau et sans explicitation de certains éléments
- Confusion entre nature et fonction des mots
- Faits de langue traduits et non analysés
- Les objectifs de séance manquent parfois d'ambition par rapport au niveau visé.
- De trop rares copies démontrent une volonté de varier les supports et permettant de travailler toutes les activités langagières.

- Exploitation des supports iconographiques manquant souvent de pertinence ou restant superficielle pour le niveau visé et ne faisant pas ressortir l'implicite
- Peu d'introduction des compétences numériques

Les candidats doivent s'attacher à:

- connaître les axes en détails pour proposer des projets cohérents:
  - problématiques adéquates
  - tâches finales correspondant à des travaux types menés en classe de langue vivante et en accord avec les documents du dossier.
- Varier les documents et cesser de s'arc-bouter uniquement sur la compréhension écrite
- Tenir compte de tous les points à travailler, en particulier pour les textes littéraires (lexique, figures de style...) lorsque les activités de réception de l'écrit sont mises en oeuvre
- Se documenter sur les exemples de tâches finales
- Varier les activités langagières et effectuer des choix judicieux de dominantes permettant de mener à bien le projet final
- Définir les modalités de travail
- Revoir les attendus de niveaux.

## Epreuves à option

**Aucun candidat n'a composé en Histoire-Géographie.**

## L'épreuve d'anglais.

Rapport établi par Betty BELRAIN-BENJAMIN et Mathieu FOLACCI.

### Préambule

L'épreuve écrite disciplinaire d'anglais au CAPES externe de créole (LREG) est la même que celle du CAPES externe d'anglais. Les candidats avaient donc six heures pour faire deux parties :

- **Composition** : la consigne invite à "*compare and contrast the following documents*" (corpus de documents) à l'aide d'un axe d'étude (issu des programmes de collège et lycée), en rapport avec un programme défini chaque année.
- **Traduction** : un thème et une version.

Les deux parties comptent chacune pour moitié de la note finale.

### I – Composition

#### a) Constats

Certains candidats n'ont pas réussi à traiter les enjeux du dossier et à en dégager la problématique. D'autres ont tenté une intégration de l'axe dans la problématique, mais n'ont proposé que des micro-analyses incomplètes avec pour conséquence des mises en relation erronées des trois documents. Enfin, les meilleures copies ont présenté un plan correspondant à une problématique (ou à un développement ordonné) attestant d'une réflexion sur les enjeux du dossier. Toutefois, ces éléments ont été parfois trop partiels pour permettre des mises en relation convaincantes.

Dans leur majorité, les candidats ont montré une maîtrise insuffisante de la langue anglaise par rapport au niveau attendu de cette épreuve. En effet, nous retrouvons des lacunes linguistiques importantes aux plans grammatical, syntaxique et lexical.

#### b) Recommandations

Le jury félicite les candidats pour leur bonne utilisation du lexique, ainsi que l'emploi de structures élaborées comme celles des résultatives par exemple. Ces emplois ont été valorisés.

Le jury recommande aux futurs candidats quelques pistes de travail :

- Il faut être attentif à la consigne et ne pas omettre la partie "*contrast*".

- Le respect de la méthodologie passe par une introduction, avec ou sans accroche, une présentation des documents et de leurs spécificités (vis-à-vis de l'axe d'étude proposé) et une problématique en lien avec l'axe d'étude proposé.

Une fois ces étapes passées, l'annonce du plan vient compléter l'introduction. Attention, si vous avez un doute sur le genre de l'auteur(e), préférez le terme *the author* au lieu de *he* ou *she*. Carson McCullers est une femme.

Lors du développement, vos parties se terminent par des conclusions partielles qui permettent de faire le bilan de ce que la démonstration a apporté par rapport à la problématique (ce qui permettra de ne pas l'occulter). Les candidats veilleront à réaliser des parties de longueur égale, sans pour autant tomber dans le parallélisme parfait.

La conclusion doit permettre de faire le bilan de ce que la démonstration a apporté.

- Il ne faut pas échapper à la rédaction de phrases complètes.
- Les candidats prendront le soin d'introduire correctement les citations. Ils peuvent par exemple inclure la citation au sein de leur phrase, dans la continuité, de manière naturelle. Ils peuvent également utiliser un verbe introducteur de parole.
- Enfin, les références intertextuelles sont les bienvenues à condition de servir l'analyse.
- Il est impératif de garder quelques minutes pour effectuer une (voire plusieurs) relecture dans le but de prendre du recul, même si cela n'est pas chose aisée (étant donné le temps imparti), sur ce qui vient d'être écrit. Cela aurait pu permettre d'éviter des erreurs de grammaire élémentaire telles que : les oublis, beaucoup trop fréquents, du -s, désinence de la troisième personne du singulier au présent simple, des pronoms personnels sujets à la place de déterminants possessifs, des problèmes d'accord (*\*this documents*) et autres barbarismes. Enfin, quelques confusions dans l'emploi des termes sont à relever (*photograph* pour *photographer*).
- Les remarques relatives à la stylistique, linguistique, aux points de vue et à la focalisation sont bonifiées à partir du moment où elles nourrissent l'analyse.

•

## II - Thème et version

Le jury félicite les candidats qui ont fait montre d'une certaine maîtrise du français et de l'anglais et qui ont proposé des traductions qui respectaient les textes sources. En effet, le sens global du texte a souvent été convenablement cerné et restitué, malgré des erreurs qui n'interdisent pas la lisibilité du texte, mais qui entravent le sens parfois.

Ainsi, il souhaite cependant attirer l'attention des futurs candidats sur un certain nombre de points :

### **a) Les omissions**

Il faut tâcher de ne pas omettre des termes (verbes, noms, adverbes, etc...), voire pire, des segments entiers. Les omissions sont lourdement sanctionnées.

### **b) Respect des temps/aspects**

Par exemple, dans la version, la première phrase à traduire contenait le verbe de mouvement “*dance*” au présent simple. Il convenait donc de conserver le présent lors du passage au français.

### **c) Accords : singulier et pluriel**

Par exemple (version) :

-“a thousand photos” = « \*un milliers de photos ».

### **d) La ponctuation - Les dialogues en anglais v. les dialogues en français**

Dans le thème, les parties au discours direct, les parties de “*dialogues*”, ne se traduisent pas de la même manière en anglais. Il fallait en effet retirer les tirets et ajouter des guillemets. Enfin, les incises anglaises ne sont pas incluses dans les guillemets et le verbe de parole subit une inversion par rapport à la syntaxe en français.

Par exemple (thème) : « Lui disait ses amis » = “*His friends **would tell him / say to him.***”

En conclusion, le jury recommande aux futurs candidats de préparer cette épreuve avec beaucoup de rigueur et de sérieux, qualités attendues d’un futur professeur.

Pour le corrigé détaillé de cette épreuve, veuillez vous référer au rapport du jury du CAPES externe d’anglais 2022.

## **L’épreuve de français**

Rapport établi par Mélanie PIRCAR et Pierrette LETI-PALIX

### **Sujet de la dissertation :**

*Le conte est-il un récit édifiant ?*

*Vous répondrez à cette question en vous fondant sur votre connaissance des Contes de Charles Perrault.*

Les 14 copies à corriger sont indéniablement de meilleure tenue que celles de la session précédente : la plupart des candidats ont témoigné de connaissances assez satisfaisantes de l’œuvre au programme.

Les meilleures copies sont celles qui ont su tisser un lien entre l’analyse des contes et la question de l’édification.

De fait, la grande faiblesse de nombreuses copies a résidé dans la définition même du terme « édifiant », et dans la problématisation du développement par les enjeux ainsi cernés : souvent le plan annoncé ne prend pas en compte la question posée par le sujet. Dès lors, les développements proposés, si riches soient-ils, sont difficiles à valoriser – même si les correcteurs n’ont pas systématiquement apposé la note plancher aux copies considérées comme des hors-sujets.

Les copies qui affrontent le sujet ont néanmoins eu tendance à rabattre la question de l’édification sur celle plus large du « docere », faute d’avoir assez clairement cerné les enjeux moraux et religieux charriés par le terme.

Les quelques copies qui ont su discuter la dimension édifiante des contes ont été valorisées.

La qualité de l’expression est souvent assez satisfaisante, même si l’on ne peut qu’enjoindre les candidats à mieux relire leurs copies, les erreurs orthographiques manifestement évitables étant nombreuses. Quelques copies pèchent par l’usage d’une langue souvent familière.

Quelques copies ont su établir des parallèles féconds entre le sujet et les contes créoles. Même si l’œuvre au programme doit rester au cœur de la dissertation, ces mises en perspectives s’avèrent très intéressantes et ont été valorisées.

## **L’épreuve de composition en espagnol**

Rapport établi par Alain LACAZE et Pascal Petit

2 copies

La meilleure des deux copies montre un effort, certes insuffisant, de méthodologie et de traitement du sujet mais une langue irrecevable à ce niveau a lourdement sanctionné la production du candidat.

Pour ce qui est des autres copies tant les compétences analytiques que linguistiques ne sont absolument pas maîtrisées.

### **Principaux défauts de compétences linguistiques relevés dans les copies :**

- Absence de relecture qui conduit à des fautes d’orthographe rédhibitoires (« intitulado », « mantener », « el echo »... etc.).
- Graves solécismes (« interesarse de », « en el primero documento », « en el tercero documento »...etc.).
- Barbarismes de conjugaison (« quizó », « verémos »...etc.).

### **Principaux défauts de compétences analytiques :**

- Contextualisation lacunaire.
- Absence de problématique *stricto sensu*.
- Connaissance insuffisante de l’œuvre au programme (*Rayuela* de Julio CORTAZAR) et de ses caractéristiques.
- Absence de délimitation des parties et sous-parties et pas de transition entre elles.

-Narratologie et éléments de métriques non maîtrisés.

**N.B** : les candidats doivent impérativement soigner l'écriture et la présentation de la copie.

Une copie trop courte (moins de quatre pages) ou trop longue (plus de douze pages) est nécessairement pénalisante.

## Les épreuves orales d'admission

### Rappel des recommandations générales :

Les épreuves d'admission consistent en 2 épreuves distinctes.

Les épreuves d'admission se déroulent à l'oral face à un jury composite représentatif de toutes les aires créolophones du concours. Les présentations et les discussions se déroulent en créole et/ou en français, selon la sous-partie de l'épreuve. L'épreuve orale, outre les contenus spécifiques décrits infra, répond aux critères généraux de tout oral de concours spécialement en langues. On attend du candidat une tenue correcte, une posture appropriée, une bonne qualité d'expression orale et une capacité d'interaction avec le jury.

### Épreuve de leçon

#### Remarques générales

En ce qui concerne l'épreuve de leçon, le jury a constaté que les candidats n'étaient pas au clair avec les attentes de cette nouvelle épreuve. Les candidats devront tenir compte des remarques faites dans ce rapport pour les prochaines sessions. Le jury leur conseille également de s'entraîner à des prises de parole en temps limité et de se soumettre à des entretiens. Plusieurs candidats ont montré des signes de fatigue en fin d'épreuve. Nous rappelons également que l'épreuve de leçon place le candidat dans la posture de l'enseignant afin de vérifier ses connaissances civilisationnelles, linguistiques au service d'un cheminement pédagogique.

Certains candidats ont su proposer une présence professionnelle effective : le volume, le ton, le débit et le discours étaient adaptés à une situation d'enseignement ainsi qu'une démonstration structurée, claire et se voulant efficace.

En revanche, les membres de la commission de l'épreuve de leçon, déplorent une posture trop souvent inadaptée aux épreuves orales d'un concours professionnel du ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. De fait, cela nous amène à évoquer ici la nécessité pour le candidat, de réfléchir et construire sa posture d'enseignant. Celle-ci ne doit être ni une attitude trop modérée, voire effacée ni une présence forte d'un aplomb inconvenant.

Certains candidats, bien que bénéficiant d'une expérience professionnelle, ne peuvent se permettre d'exposer avec condescendance un savoir plus qu'approximatif. Ainsi, les candidats, en construisant leur démonstration sur une posture excessivement assurée ont pu faire preuve d'une attitude inappropriée et inacceptable face à un jury de concours.

Le jury sera en effet réceptif à une posture adéquate d'un candidat se positionnant grâce à une analyse et des connaissances solides.

Ainsi, il apparaît primordial de rappeler ici que le CAPES de Langue Vivante Régionale Créole est une certification validant l'aptitude à enseigner une langue vivante régionale et « et vivace » dans le cas des créoles à base française dont il est question, au même titre que les langues vivantes étrangères encadrées par les mêmes textes officiels.

### 1. La première partie de l'épreuve de leçon.

Le jury attend des candidats qu'ils soient en mesure de proposer une lecture fine du support audio ou audio-visuel et du/des documents supplémentaire(s) éventuellement retenu(s) par le candidat. L'exposé permet d'évaluer notamment la capacité d'interprétation du candidat, ses connaissances littéraires et culturelles ainsi que sa capacité à organiser son propos : méthodologie de lecture de l'image fixe/mobile ; sélection de documents.

Une bonne lecture de la consigne aurait permis au candidat de répondre aux attentes de l'épreuve : rendre compte de la compréhension orale d'un document authentique et mettre en évidence le potentiel didactique de ce dernier.

Peu de candidats ont réussi à bien expliquer les documents. Par ailleurs, un futur enseignant de langue vivante régionale doit savoir exploiter plusieurs types de support : audio, image fixe, image mobile, texte...

Certains candidats ont malheureusement négligé l'étude de l'image lorsqu'on leur proposait une vidéo. Il faut également rappeler qu'on attend du candidat qu'il soit en mesure d'expliquer ce qui a motivé sa sélection d'un ou de deux documents supplémentaires. D'un point de vue méthodologique, il convient aussi de mettre l'accent sur l'importance, lors d'une démonstration orale, d'introduire l'exposé d'éléments structurels : la démarche problématisante, la méthode d'analyse, le plan, les objectifs de l'analyse etc.

#### ***Des fragilités préjudiciables ont été par ailleurs notées :***

- Cette partie de l'épreuve se tient en créole et bien évidemment la maîtrise de la langue est appréciée tant dans son lexique, sa syntaxe que son niveau de langue. Or, plusieurs candidats n'ont pas démontré leur maîtrise de la langue créole : entre gallicismes et structures syntaxiques erronées, la langue n'a pas constitué un support de communication approprié pour un enseignant de langue vivante. De la même manière, le niveau de langue doit être adapté à une situation d'enseignement.

Relevé d'erreurs fréquentes :

- *Dokiman-la ka kriyé kò-y* (forme pronominale, Guad.) ; *teks-la adan kiles* (usage du pronom relatif, Mart.)
- *Dokiman la été fé par* (usage de la forme passive, Réu.)

- *Mi pans ke* (construction de la subordonnée conjonctive, Réu.)
  - *à la base, après avoir* (locutions figées en français, Réu.)
- La compréhension orale du document audiovisuel ou audio n'a pas été correcte pour deux candidats. Malgré l'écoute durant le temps de préparation, les candidats ont persisté dans une prononciation erronée de certains mots pourtant présents dans le document audio : *goinda* pour **goïnda**/ *la haine* ou *la èn* pour la **Èl**. Ceci a entraîné une mauvaise compréhension de tout le document.
  - Le candidat est un futur enseignant, il est donc naturel qu'il s'intéresse à la dimension culturelle et civilisationnelle liée à la langue vivante. Pour cette raison, les faits culturels constitutifs des différentes sociétés créoles devraient être connus de ce dernier. Une définition claire de ces éléments est attendue. On peut en citer quelques-uns : *l'Histoire du séga et du maloya ; le maloya kabaré ; léwòz ; les courants de pensée fondamentaux (la négritude, l'antillanité, la créolité, la créolie, ...)* ; *les mouvements littéraires etc.*
  - Le futur professeur de créole doit adopter un regard distancié par rapport aux objets culturels qu'il analyse. Il s'abstiendra donc d'utiliser des expressions telles que : *mizik an nou ; tanbou an nou* (Guad). Il se refusera également à reprendre à son compte des clichés et préjugés : *La seule musique traditionnelle est le gwoka* (Guad.), *Lidantité kréol sé la mizèr* (Réu.)

## 2. La deuxième partie de l'épreuve de leçon.

La commission attend du candidat la connaissance des programmes et du référentiel de compétences linguistiques afin de déterminer au mieux les activités langagières adéquates (socle commun, CECRL...).

Il s'agit pour ce deuxième temps de l'épreuve de présenter une séance d'enseignement dont le support obligatoire est le document audio/audio-visuel. Si le candidat a retenu des documents dans la première partie, il doit les intégrer à la séance qu'il présente.

La deuxième partie de l'épreuve permet au candidat d'exposer une séance pédagogique à partir du document audio/audiovisuel et des documents éventuellement sélectionnés. Nous insistons ici sur le fait que la présentation attendue est une séance. Certes, elle doit être contextualisée, c'est-à-dire située à l'intérieur d'une séquence qui elle-même serait située dans la progression annuelle, mais les modalités de mise en œuvre complète de chaque séance ne sont pas attendues.

Quelques erreurs à éviter :

- Trop de candidats proposent des pistes pédagogiques supplémentaires les situant dans d'autres situations d'apprentissage (axes, niveaux etc.) ou encore exposent une séquence en détaillant le déroulement de chaque séance. Or, la consigne liée à l'épreuve précise que la présentation d'une seule séance pédagogique est attendue.
- Trop de candidats se sont égarés dans une démarche multiple inondant la séance d'objectifs superflus, souvent prétextes à « faire du numérique » ou à « valoriser la mixité » : *Je voulais intégrer un garçon dans chaque groupe de filles afin de limiter les bavardages de ces dernières ; C'est l'occasion de faire du numérique.* Il convient de présenter un temps de travail effectif ponctué d'activités dans le but d'acquérir des connaissances et des compétences. De la même manière, les propositions de pistes pédagogiques ne doivent pas se substituer à la proposition approfondie d'une séance.
- Bien qu'il fasse partie intégrante de l'enseignement, le numérique doit être au service de l'acquisition des compétences langagières et civilisationnelles : *Dans cette séance, les élèves apprendront à intégrer une image au document texte.*
- Le jury a pu observer pour certains candidats l'usage inadmissible d'un ton familier *on s'en fiche ; truc, du coup*, le recours à l'anecdote personnelle et les tournures fautives *elles m'ont permises ; en entière ...*
- Il est important d'encourager les élèves à enrichir leur lexique technique et analytique en langue créole. Le recours à la langue française pendant la séance devrait relever d'une démarche pertinente (vérifier la compréhension orale, la médiation, la terminologie grammaticale...).
- Il faudrait veiller à bien distinguer les deux parties de l'épreuve et ne pas débiter la présentation d'une séance pédagogique dans la première partie en créole.
- Le candidat ne doit présenter que les documents fournis par le jury, exposer la lecture qui en a été faite et justifier le choix des documents sélectionnés.
- Les candidats doivent impérativement se confronter à la réalité d'une séance pédagogique et ainsi prendre conscience que la quantité importante de supports ne garantit en aucun cas l'efficacité de celle-ci.

### **Les points positifs**

- Les membres du jury ont par ailleurs apprécié le soin apporté par les candidats à la posture globale. Une présence forte d'une volonté de transmettre une réflexion menée au préalable ainsi qu'une tenue vestimentaire adaptée à la situation ont été remarquées. Les candidats ont été, dans

l'ensemble, à l'écoute des questions du jury et ont démontré une volonté d'y répondre avec détermination.

Quelques candidats ont soigné leur interaction avec le jury (regard / écoute attentive / réactivité/ exemples précis/ explicitation).

- Quelques candidats ont proposé une démarche plus que pertinente concernant le choix des supports et leur exploitation. De plus, des capacités à élaborer un appareil didactique efficace à partir des documents choisis ont été observées.
- Des références littéraires et culturelles ont également été justement convoquées au service de l'analyse des documents : *Maloya kabaré sa in lomaz pou bann zansèt- la* / A. Césaire/ E. Glissant/ J. Zobel/ E. Mona/ H. Pouillet / S. Rupaire – références qui font écho à l'audio.
- Certains candidats ont utilisé un niveau de langue appréciable en créole ; le lexique utilisé était riche et au service de la finesse de leur réflexion.

## **Épreuve d'Entretien**

### **Rapport de la Commission d'entretien**

En préliminaire, nous rappelons que le CAPES Externe de Créole est un concours national ouvert à toutes les personnes susceptibles de se présenter à un CAPES.

L'appartenance à un groupe ethnique particulier n'a aucune incidence sur la partialité du jury.

Il n'est pas attendu du candidat qu'il justifie d'un vécu particulier dans une aire créolophone ou d'une origine ethnique spécifique.

Cette précision fait suite au questionnement d'un candidat de cette session sur la composition du jury.

Cette épreuve qui se déroule entièrement en français est l'une des nouveautés du CAPES cette année. Il convient d'attirer l'attention du candidat sur l'importance de s'entraîner à cet exercice de façon rigoureuse d'autant qu'il n'y a pas de temps de préparation.

#### 1. Rappel du texte réglementaire :

- **Durée de l'épreuve : 35 minutes**
- **Coefficient : 3**

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation.

L'entretien se déroule en français.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- S'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.),
- Faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'[arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du Capes](#), selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

## 2. Première partie de l'épreuve

### **Rappel des attendus**

La première partie de l'épreuve est consacrée au projet et à la motivation professionnelle du candidat admissible. Elle s'adosse à un exposé initial, dans lequel le candidat présente "des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours" ; il est invité à valoriser "notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger".

Comme l'indiquent les formulations retenues, cette première partie ne vise pas à une présentation exhaustive du parcours du candidat - ce qui serait déraisonnable dans le temps imparti. Celui-ci est invité à présenter certains éléments de son parcours et de ses expériences : ceux qui expliquent et justifient son aspiration à devenir professeur (1er ou 2nd degré) ou conseiller principal d'éducation.

Les éléments indiqués - travaux de recherche, enseignements suivis, stages, engagement associatif, périodes de formation à l'étranger - n'ont pas de caractère obligatoire : le candidat peut valoriser de tels éléments, notamment s'il a des expériences d'encadrement des jeunes ; il a néanmoins la liberté d'en présenter d'autres venant les compléter, à condition qu'ils éclairent son parcours et précisent sa motivation. Il est invité à puiser dans son parcours et ses expériences des

arguments sur lesquels son aspiration personnelle à devenir professeur ou CPE se fonde.

Très naturellement, l'entretien avec le jury porte sur les éléments présentés, et permet au candidat de préciser ou de compléter son exposé initial. La fiche individuelle de renseignement - dont les membres du jury ont connaissance mais qui n'est pas notée - peut alimenter les questions du jury, à condition que celles-ci restent centrées sur l'exposé initial. Dans tous les cas, seule la prestation du candidat est évaluée par le jury.

### **Appréciation générale**

La plupart des candidats a su gérer correctement le temps en utilisant les 5 minutes imparties à la présentation qui était généralement structurée avec un plan en trois parties, annoncé et respecté.

De plus, beaucoup de candidats ont su montrer leur motivation pour le métier de professeur de créole en s'appuyant sur des éléments variés (prise de conscience lors de voyages à l'étranger, questionnement identitaire, rencontre avec l'autre et transmission, parcours scolaire marqué par l'apprentissage du créole dès le secondaire ...).

Enfin, les candidats ont adopté une posture appropriée et se sont montrés réceptifs aux questions posées par le jury.

Le jury a particulièrement apprécié les candidats qui ont pensé à faire part de leur expérience d'enseignement de la valence choisie pour le concours.

Cependant, il est à déplorer que les candidats ayant obtenu ou étant en préparation de master n'aient pas toujours pensé à préciser la thématique de leur mémoire de recherche et ne l'aient pas valorisée lors de leur présentation. Il est dommage que certains aspects n'aient été abordés que suite à une question du jury pendant l'entretien alors que la problématique des travaux de recherche était liée à l'enseignement du créole.

Certaines expériences (travaux de recherche, projets culturels, actions au sein d'une association, ...) qui auraient pu permettre aux candidats de valoriser leurs parcours ont été sous-exploitées et découvertes fortuitement par le jury suite à des questions.

Même si la fiche individuelle de renseignement n'est pas notée, le candidat doit veiller à la remplir de façon précise et suffisamment claire pour que les membres du jury soient en mesure de comprendre la chronologie de son parcours professionnel.

Certains candidats se sont égarés dans le déroulé de leur parcours professionnel alors que cette fiche constituait un canevas efficace et simple pour cadrer leur présentation.

Enfin, bien que le métier d'enseignant nécessite de faire montre d'une confiance en soi, une certaine humilité est indispensable.

Le candidat peut demander au jury de reformuler une question mais n'a pas à solliciter son approbation quant aux réponses données (en posant au jury des questions telles que « Est-ce que c'est ce que vous attendiez comme réponse ? »).

Il faut veiller à rester respectueux et ne pas remettre en question la légitimité du jury en mettant en doute ses compétences (« Je ne sais pas s'il y a des linguistes parmi vous ? Je ne vous connais pas. ») ou s'adresser à un membre du jury en particulier (« Je m'adresse surtout à vous » au moment de définir le terme « zorey »).

### 3. Deuxième partie de l'épreuve

#### **Rappel des attendus**

**La seconde partie de l'épreuve est consacrée à "deux mises en situation professionnelles" :** l'une d'enseignement (liée à la discipline enseignée ou au contexte de la classe), l'autre relative à la vie scolaire (situation extérieure à la classe) pour les professeurs du premier et du second degré, et deux situations de vie scolaire pour les conseillers principaux d'éducation.

Elle permet d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- S'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, ainsi que les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.),
- Faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

**Ces "mises en situation" font appel à l'expérience** (directe ou indirecte), **mais aussi à la capacité de jugement du candidat** à propos d'une situation professionnelle que l'on estime délicate et suffisamment complexe. Le candidat est invité à mobiliser sa réflexion et ses connaissances afin de formuler une proposition d'action de nature à répondre au problème qu'il a identifié.

Les situations proposées par le jury s'inspirent le plus possible de situations réelles et leur thème est en lien direct avec :

- **Les droits et obligations des fonctionnaires**, dont la neutralité, **Les exigences du service public de l'éducation**, notamment la nécessité de "faire acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité et de favoriser la coopération entre les élèves",
- **Les valeurs de la République** : la liberté, l'égalité, la fraternité, l'indivisibilité, la laïcité, la démocratie, la justice sociale, le respect de toutes les croyances. Ces situations peuvent aussi permettre au candidat de montrer qu'il connaît les différentes fonctions et ressources présentes dans un établissement scolaire et qu'il peut les mobiliser pour l'aider. Elles peuvent être de différents types.

Après les réponses du candidat présentant son analyse de la situation et ses pistes d'action, les éventuelles questions complémentaires du jury s'inscrivent dans le temps imparti à cette seconde partie de l'épreuve pourront chercher à évaluer ses connaissances de la déontologie des fonctionnaires, à apprécier son éthique professionnelle et à tester son sens des responsabilités.

## **Appréciation générale**

Dans l'ensemble, cette deuxième partie a été moins bien réussie par les candidats. Les deux premières questions posées lors de l'entretien ont souvent été ignorées ou incomprises, les candidats déclinant immédiatement les solutions envisagées.

Il a été relevé une difficulté pour certains candidats à établir des relations entre les valeurs de la République et les mises en situation présentées (méconnaissance des principes et valeurs de la République avec une confusion entre certains termes et un flou sur les définitions). On rappelle que les valeurs de la République ne se limitent pas à la laïcité.

La plupart des candidats n'a pas su évoquer les droits et obligations des fonctionnaires.

Un autre écueil souvent observé est la méconnaissance du système éducatif.

Ainsi, de nombreuses lacunes ont été relevées concernant la compréhension du fonctionnement d'un EPLE et l'organigramme, les missions inhérentes aux différents types de personnel (chef d'établissement, adjoint gestionnaire, vie scolaire, agents techniques territoriaux ...), les partenaires des EPLE tels que les collectivités, les associations ...

Il est important de connaître la signification des sigles employés (CPE, PAI, PAP, PPS, PPRE, MDL, ...) et les instances présentes dans l'établissement (Conseil d'Administration, Commission Permanente, Conseil de discipline, Commission Educative, CESC, CVC et CVL ...).

Les documents qui présentent les règles qui régissent la vie quotidienne dans l'établissement et les droits et devoirs des élèves doivent être connus et compris : règlement intérieur, charte de la laïcité, charte d'utilisation des ressources numériques.

Il convient également de se documenter sur les dispositifs permettant :

- De lutter contre le décrochage scolaire (« Cordées de la réussite », « Un jeune, une solution » ...)
- La scolarisation des élèves à besoins particuliers et des élèves en situation de handicap
- La scolarisation des élèves allophones (UPE2A ...)

Une attention particulière doit être portée aux rôles et fonctions des enseignants, y compris les missions du professeur principal. Ainsi, il est indispensable de connaître le référentiel de compétences des enseignants.

Une connaissance fine des programmes d'enseignement et des modalités des examens (nouvelles épreuves du baccalauréat, enseignements de spécialité ...) est attendue.

Enfin, le candidat doit s'intéresser aux faits d'actualité (LGBTphobies, problématiques liées aux réseaux sociaux ...) et consulter régulièrement les BO ainsi qu'EDUSCOL sur le site institutionnel.

#### 4. Remarques communes aux deux parties de l'épreuve

Il est attendu d'un futur enseignant une maîtrise totale de la langue française. La qualité de l'expression est prise en compte. Il est important d'utiliser un lexique approprié et pertinent et de respecter un registre de langue soutenu. S'agissant de la posture à adopter lors de l'exposé et de l'entretien, le candidat doit veiller à s'adresser à tous les membres du jury, à s'exprimer de façon audible et intelligible. Il s'agit d'une épreuve orale et il est attendu que le candidat parvienne à capter l'attention du jury.

#### 5. Quelques exemples d'erreurs relevées

<b>Méconnaissance du système éducatif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CPE nommé « conseiller principal d'orientation »</li> <li>- Surveillant en lieu et place d'AED</li> <li>- Le conseil de discipline est le conseil d'administration</li> <li>- Le conseil d'administration est mis en place pour aider le chef d'établissement</li> <li>- « options » pour nommer les enseignements de spécialité</li> <li>- Le principal du lycée</li> <li>- Conseiller d'orientation pour parler du Psy-EN</li> <li>- Un professeur ne doit pas recevoir des parents seul pour ne pas se mettre en danger, il doit toujours être accompagné d'un autre enseignant ou du chef d'établissement</li> <li>- La SEGPA et la 3eme prépa pro, c'est la même chose</li> </ul>
<b>Méconnaissance des sigles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PAI</li> <li>- PAP</li> <li>- CPE</li> </ul>
<b>Stéréotypes genrés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>La</b> femme de l'accueil</li> <li>- <b>La</b> gestionnaire</li> <li>- <b>La</b> CPE</li> </ul>
<b>Registre de langue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le truc affiché au CDI ...</li> <li>- Dans le bain...</li> <li>- Je vais vous parler un petit peu ...</li> <li>- Il y a eu des raisons derrière ...</li> <li>- Faire les élèves comprendre...</li> <li>- Mettre le doigt dessus...</li> <li>- Au taquet ...</li> <li>- On va dire ...</li> <li>- Il est chargé de base de faire ...</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre un pied dans l'Education Nationale ...</li> <li>- Se la coule douce ...</li> <li>- The show must go on ...</li> </ul>
<b>Indélicatesses ou notions à éviter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permettre à tous les élèves de réussir quel que soit la race ou le groupe ethnique.</li> </ul>
<b>Méconnaissance des principes et valeurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Charte de la laïcité : liberté de dire des choses, croire ou ne pas croire</li> <li>- Les insultes relèvent de la liberté d'expression des élèves</li> <li>- Confusion entre égalité et équité</li> <li>- Impossible de définir le mot neutralité</li> </ul>
<b>Fautes de langue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les agents qui sont « primordial »</li> <li>- Mettre des avertissements « oral »</li> </ul>