

# CAPES de créole, concours externe 2003

## Rapport du jury

### Préambule

#### Modalités de constitution du rapport

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

Les modalités de passation des différentes épreuves ne seront pas systématiquement rappelées pour ne pas allonger inutilement le présent rapport, les candidats étant censés maîtriser cet aspect de la question (*cf. infra*). En effet, le métier d'enseignant suppose l'habitude de se référer aux textes régissant l'Education nationale, et les candidats doivent donc s'habituer à cette pratique dès le stade de la préparation aux concours d'admission aux métiers de l'enseignement.

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

#### Composition du jury du concours 2003

##### *Concours externe*

##### *Epreuves de créole*

Barat, Christian, Maître de conférences, Université de la Réunion  
 Bégot, Danielle, Professeure des universités, Université des Antilles et de la Guyane  
 Chéry, Christian Daniel, Professeur certifié, Université des Antilles et de la Guyane  
 Fattier, Dominique, Professeure des Universités, Université de Cergy-Pontoise  
 Gauvin, Axel, Professeur agrégé, Lycée des Avirons, Réunion, détaché à l'IUFM de la Réunion  
 Honorien, Louis, Lycée professionnel Max Joséphine, Cayenne  
 Laplaine, Jean, Professeur certifié, IUFM de Guadeloupe  
 Marimoutou, Carpanin, Professeur des universités, Université de la Réunion  
 Prudent, Lambert Félix, Professeur des universités, Université de la Réunion  
 Robillard, Didier de, Professeur des universités, Université François Rabelais, Tours  
 Sainon, Jean-Pierre, Maître de conférences, Université des Antilles et de la Guyane  
 Sorèze, Mā se, Inspecteur de l'Education nationale, Adjoint à l'Inspecteur d'académie, Rectorat de la Guadeloupe  
 Staudacher-Valliamée, Gilette, Maître de Conférences, Université de la Réunion

##### *Epreuve sur dossier*

Beniamino, Michel, Professeur des universités, Université de Limoges  
 Houpert-Merly, Danielle, Professeure agrégée, Directrice adjointe, IUFM de Poitou-Charentes, Poitiers  
 Sorèze, Mā se, Inspecteur de l'Education nationale, Adjoint à l'Inspecteur d'académie, Rectorat de la Guadeloupe  
 Pouzalgues, Evelyne, Professeure agrégée, Inspectrice d'académie / Inspectrice pédagogique régionale, académie de la Réunion.  
 Vuillaume, Jean-Luc, Professeur Agrégé, Lycée Georges de la Tour, Metz.

*Epreuves d'options*Anglais

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

Espagnol

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

Français

Chareille, Anne, Professeure agrégée, Université François Rabelais, Tours  
 Simon, Jean Pascal, Maître de Conférences, IUFM de Grenoble  
 Touchard, Yvonne, Professeure certifiée, IUFM Aix-Marseille, Marseille

Géographie

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

Histoire

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

**Président :**

Robillard, Didier de, Professeur des universités, Université François Rabelais, Tours

**Vice-Président :**

Beniamino, Michel, Professeur des universités, Université de Limoges

**Secrétaire Général :**

Vuillaume, Jean-Luc, Professeur Agrégé, Lycée Georges de la Tour, Metz.

**Le concours 2003 en quelques chiffres significatifs<sup>1</sup>***Epreuves d'admissibilité*

Matière	Nombre d'inscrits	Nombre de présents	Nombre d'admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
---------	-------------------	--------------------	----------------------	----------------------	-------------------------

<sup>1</sup> Source : Statistiques officielles du Ministère de l'Education nationale.



**Moyennes portant sur le total des épreuves de l'admission :**

	<b>Moyenne coefficientée</b>	<b>/20</b>
Moyenne des candidats non éliminés	<b>53,25</b>	<b>08,88</b>
Moyenne des candidats admis sur la liste principale	<b>63,13</b>	<b>10,52</b>

**Moyennes portant sur le total général (admissibilité et admission)**

	<b>Moyenne coefficientée</b>	<b>/20</b>
Moyenne des candidats non éliminés	<b>78,13</b>	<b>08,68</b>
Moyenne des candidats admis sur la liste principale	<b>91,06</b>	<b>10,12</b>
<b>Nombre de postes</b>	<b>8</b>	
<b>Barre de la liste principale</b>	<b>81,00</b>	<b>09,00</b>

## Considérations générales

La tenue en 2002 du premier concours du CAPES de créole est suffisamment proche pour que cela entraîne comme conséquence que l'ensemble des considérations fondamentales, et en quelque sorte fondatrices, tenues dans le rapport 2002 ne soit pas réitéré ici dans le plus grand détail.

Tout au plus certaines d'entre elles seront-elles rappelées de manière synthétique, ce qui signifie que les candidats sont instamment priés de se référer au rapport du concours 2002 pour se faire une idée précise des recommandations du jury<sup>4</sup>.

On rappellera donc pour mémoire, d'une part, que le CAPES de créole est *bivalent*, ce qui signifie la maîtrise d'une *double* compétence, et d'autre part qu'il s'agit d'un *concours*. Les candidats doivent donc, à l'oral, s'attendre à ce que le jury leur pose de nombreuses questions pour les aider à *mettre en valeur leurs connaissances*, quelle que soit par ailleurs la qualité de leur prestation initiale, l'objectif du jury étant d'aboutir à une liste *hiérarchisée* de candidats. Les questions du jury n'ont donc pas pour objectif, contrairement aux craintes parfois entretenues par les candidats, de les « piéger », de les déstabiliser ou de les induire en erreur, mais bel et bien de les aider à mettre en valeur leurs compétences et connaissances.

A la lecture du rapport, on s'apercevra que certains points évoqués réapparaissent à plusieurs reprises. Il s'agit d'échos délibérés procédant d'une volonté d'insistance en réaction à certaines performances, parfois elles-mêmes réitérées, à l'occasion d'épreuves différentes, de la part de certains candidats.

## **Didactique des langues et cultures, réflexion sur et expérience de la langue et de la culture**

Un point particulier mérite toute l'attention des candidats pendant leur préparation : enseigner, transmettre une culture et une langue signifie, certes, et de préférence, une connaissance de première main de celles-ci, de l'intérieur, donc une expérience intime de ces langues et cultures (il faut d'ailleurs rappeler que, selon l'option choisie, certains candidats se trouvent face à *deux* langues et non pas une seule).

*Cela ne constitue cependant nullement une aptitude suffisante* pour *transmettre* une langue et une culture : de nombreux virtuoses sont d'exécrables pédagogues, d'excellents sportifs sont de bien piètres entraîneurs, des

<sup>4</sup> Il est rappelé aux lecteurs que la lecture comparative, dans la dimension diachronique, des tableaux statistiques livrés dans les rapports de concours est un exercice délicat. En effet, un jury de concours a pour tâche prioritaire d'établir une liste hiérarchisée de candidats, ce qui peut l'inciter, tout en respectant une notation harmonisée entre les différentes épreuves et les différentes années de concours, à disperser au maximum les notes attribuées, en utilisant, si nécessaire, toute la gamme de notation de 0 à 20. Toute lecture comparative qui serait purement et mécaniquement quantitative s'exposerait à parvenir à des conclusions dont le lecteur serait le seul responsable. Il est par ailleurs rappelé que la signification de moyennes arithmétiques a des limites bien connues lorsqu'il s'agit de juger de la performance d'un ensemble de candidats.

chercheurs de haute volée voient se vider leurs salles de cours, etc. L'expérience linguistique et culturelle constitue, certes, un matériau privilégié, mais un matériau qui, laissé à l'état brut, n'atteste pas d'une aptitude à transmettre une langue, une culture, une littérature.

La transmission d'une langue et d'une culture (qu'il s'agisse de la langue / culture créole ou d'une autre), suppose en outre, ce que l'on appelle, selon les perspectives adoptées, des aptitudes à la *réflexion sur* la langue et la culture, ou encore une *culture savante*, ou encore des *références scientifiques* sur les langues et cultures.

Le candidat doit non seulement connaître sa culture et sa langue, mais également savoir la mettre à distance, et l'analyser. Cela suppose en général au moins trois éléments, dans des proportions variables :

- une bonne maîtrise de *notions* et / ou de *concepts* (anthropologiques, historiques, linguistiques, littéraires...) permettant d'*identifier*, de *catégoriser* de *différencier* des phénomènes, de les *nommer*, afin de les mettre en évidence, de les *caractériser*, de les *décrire* correctement, et de transmettre ce savoir, y compris à des interlocuteurs (par exemple des élèves) dont on ne peut supposer qu'ils aient tous une égale et profonde expérience de la langue et culture transmise, quelle qu'elle soit. Il est donc vital que les candidats au CAPES bivalent de créole puissent transmettre leur savoir à tous les élèves, quel que soit leur positionnement initial par rapport à la langue et à la culture concernée.
- un souci constant de *définition*, de *d'explicitation des critères* et *d'argumentation*. Le candidat doit donc définir les principaux instruments conceptuels qu'il utilise. Il ne peut, on le concédera volontiers, en permanence définir toutes les notions auxquelles il fait appel, mais doit s'attendre, à l'oral, à ce que tel ou tel concept, qu'il a utilisé, fasse l'objet d'une question de la part du jury. A l'écrit, il serait judicieux de définir les principales notions mises en œuvre.
- une perspective *comparative*, toujours fondamentale dans les disciplines faisant partie des sciences humaines, où la quantification ou la description par rapport à des normes ou échelles standardisées n'est pas toujours probante. Une perspective comparative permet souvent de situer et d'analyser clairement un phénomène dans une langue ou culture par rapport à un phénomène analogue (faisant donc partie de la même catégorie, d'où l'utilité des catégories générales) dans un autre domaine linguistique et culturel. Ces comparaisons peuvent se faire aussi bien à l'intérieur de l'aire linguistique-culturelle créole, entre zones différentes, qu'avec des langues / cultures autres que créoles.

A titre de contre-exemple emprunté aux observations que le jury a pu faire cette année, il est peu concevable qu'un candidat parvenu à l'oral ne puisse décrire la différence entre une « sucrerie » et une « usine », et, lorsqu'il lui est proposé des reproductions de gravures et photographies à commenter, qu'il utilise le générique « photo » pour désigner l'ensemble de ces documents iconographiques, même lorsqu'une question du jury porte précisément sur cela, en mettant un des documents en rapport avec une date antérieure à la diffusion de la photographie comme technologie.

Cela suppose d'ailleurs certainement une réflexion métalinguistique et métalexicale : le créole, dans les différentes aires où il est parlé, est une langue qui ne s'est pas encore totalement construit un métalangage précis. Dans son exposé en créole, le candidat devra donc être attentif aux termes utilisés, aux risques d'ambiguïté (termes ayant à la fois un sens générique et un sens spécifique par exemple). Comme cela ne peut s'improviser le jour de l'examen écrit ou oral, les candidats, pendant leur préparation, sont incités à répertorier les termes fréquemment utilisés, à en repérer les ambiguïtés, et à se préparer à pallier cela sans jargonage inutile : une brève précision terminologique ou définition suffit le plus souvent.

Deux remarques, moins importantes que celles ci-dessus, mais qui méritent néanmoins une place dans cette partie qui traite de problèmes transversaux à toutes les épreuves, concluront ces considérations générales :

- Les candidats sont censés être détenteurs de *connaissances générales de base*, et d'une certaine *attitude critique*, d'une *lucidité quant aux sources du savoir*. Il est peu acceptable, du point de vue du rapport au savoir que cela suppose chez le candidat au métier d'enseignant, qu'à une demande de précision sur ses sources à propos d'une assertion faite pendant sa prestation orale, celui-ci puisse froidement répondre qu'il l'a « entendu dire », sans plus de précisions sur ses sources. Il est, de même, surprenant, de la part d'un candidat interrogé sur la source d'un document iconographique daté qu'il vient de commenter, à savoir *l'Encyclopédie*, qu'il réponde par la définition du terme « encyclopédie ». Les candidats sont incités à s'assurer qu'ils maîtrisent bien de telles connaissances de base pendant leur préparation au concours.

- Enfin, il est rappelé que le métier d'enseignant requiert une bonne maîtrise de l'oral. Les qualités d'expression, d'exposition et d'élocution comptent donc dans l'évaluation des prestations des candidats aux épreuves orales. Il leur est en conséquence suggéré, lors de leur préparation, de s'exercer à parler à partir d'un *plan* (pratique quotidienne de l'enseignant) et non pas à partir d'un texte intégralement rédigé. Cela est toujours plus efficace que d'essayer d'oraliser un texte rédigé dans le détail, en pratiquant le périlleux exercice qui consiste à tenir à l'œil le jury tout en déchiffrant de l'autre un texte rédigé avec un tel degré de détail que la lecture en est rendue difficile. Le jour de l'épreuve orale, un peu moins de temps de préparation consacré à rédiger le texte dans son intégralité, et un peu plus de temps passé à en préparer la présentation orale devraient conférer suffisamment d'assurance au candidat pour améliorer sa performance notablement. Cela suppose également que ces aptitudes aient fait l'objet d'exercices fréquents et réguliers pendant la préparation au concours, car cette aptitude à l'« improvisation-préparée » demande une pratique certaine.

Sur l'ensemble de ces points, mais surtout pour ce qui touche au premier (la nécessaire *aptitude réflexive* sur la langue et la culture à transmettre), particulièrement fondamental, des insuffisances manifestes des candidats pourraient avoir des conséquences graves. En effet, elles pourraient conduire le jury à sanctionner ce type de prestation par un zéro dans une épreuve, note éliminatoire comme on le sait, qui engagerait le candidat, en vue d'une éventuelle candidature ultérieure au concours à mieux se préparer.

## Epreuves d'admissibilité

### Créole

#### Dissertation

##### Préambule

Le sujet de dissertation portait sur un thème de civilisation :

« En vous fondant essentiellement sur des faits observés dans votre domaine géographique, socio-historique et linguistique (la Guyane ou la Martinique ou la Guadeloupe ou la Réunion) sans négliger, autant que possible, la comparaison, pouvez-vous montrer ce qui permet de qualifier diverses formes d'habitat et d'habitation de ces domaines "créoles". »

Dissertation de civilisation :			
62 copies			
Notes de 0 à 5 : 35	56,5%	<b>Notes inférieures à 10 : 47</b>	<b>75,80%</b>
Notes de 6 à 8 : 11	17,7 %		
Notes de 9 à 11 : 8	12,9 %		
Notes de 12 à 13 : 5	8%		
14 et plus : 3	4,8%		
<b>Note moyenne des copies : 6,11</b>			

L'importance, en pourcentage, des notes très basses (plus de la moitié des copies sont égales ou inférieures à 5/20, trois copies sur quatre n'atteignent pas 10/20) incite le jury à exprimer ses attentes pour bien cadrer la préparation future des candidats au concours.

La première observation est qu'une bonne partie des candidats semble entretenir une idée assez vague et éloignée de la réalité de ce qu'implique le fait de se présenter au CAPES, Certificat d'Aptitude *Professionnelle* à l'Enseignement Secondaire, en particulier au niveau des connaissances, de la quantité et de la qualité de travail exigée en vue de sa préparation.

Un trop grand nombre de candidats a donné l'impression d'être « venus pour voir », sans préparation, sans acquis de lecture, sans réflexion préalable, sans idée autre que celle de vouloir tenter la chance, et pensant pouvoir le faire à moindre frais. Par respect d'abord pour les élèves, et les attentes qu'ils sont légitimement en

droit d'entretenir face au système éducatif dans lequel ils sont accueillis, mais aussi par respect envers ce que représentent les langues et cultures régionales pour les populations concernées et pour l'ensemble de la France qui reconnaît et valorise ainsi sa pluralité, par respect enfin pour le travail et la compétence des certifiés déjà en poste, le jury ne peut laisser croire que la réussite à un concours tel que le CAPES de créole dépend d'un simple et heureux coup du sort.

Les candidats doivent se préparer sérieusement et se hisser au niveau des exigences que l'on doit avoir compte tenu de leurs fonctions futures.

Cette mise en garde doit être d'autant plus entendue qu'une ambiguïté manifeste semble s'être installée dès le départ sur la définition de ce qu'il convient d'entendre par *langue et culture créoles*. Certaines prestations n'ont que trop confirmé ce qui était déjà perceptible l'an dernier, à savoir l'enfermement des candidats dans une vision de leur culture détachée de tout arrière-plan historique, coupée de tout lien avec une culture savante implicitement perçue comme étrangère aux mondes créoles (alors même qu'elle en fait partie ...), pour ne pas dire réduite à des isolats d'autant plus sublimés qu'ils semblent, dans certains cas extrêmes, perçus comme l'émanation exclusive de ce qu'on appelle parfois la « culture du pauvre et de l'opprimé ».

Il convient en outre que les candidats ne perdent jamais de vue que les CAPES de langues et cultures régionales ne se résument pas à la seule pratique de la langue : si celle-ci est nécessaire, elle n'est *pas suffisante*. Le fait de se considérer (souvent légitimement) comme créolophone ne dispense pas d'avoir à se constituer un bagage intellectuel, dans des domaines multiples, et suivant des canaux légitimés par la tradition académique. Si le recours à l'expérience quotidienne et directe des langues et cultures concernées ne peut être qu'apprécié par le jury, celui-ci met fermement en garde contre leur utilisation sans aucune mise en perspective. Un commentaire d'une représentation iconographique d'habitation-sucrerie, l'exemple est ici emprunté aux épreuves orales, aura ainsi tout intérêt à reposer sur des études historiques rigoureuses et non sur des représentations plus ou moins approximatives, dont la provenance est incertaine. L'étude de la mémoire collective et du sort qu'elle fait à certains éléments historiques est sans aucun doute instructive, mais elle doit alors être étudiée en tant que telle, et ces représentations ne doivent pas être substitués aux connaissances historiques ou anthropologiques disponibles.

#### *A propos du sujet*

Que demandait le sujet ? Ainsi que cela était très clairement énoncé, de définir ce que l'on entendait par habitat et modes d'habiter *créoles*, ce qui impliquait d'analyser les éléments sur lesquels cette définition pouvait se fonder, en englobant spécificités proprement régionales et mécanismes génériques des terres concernées. Encore convenait-il, d'abord, de signifier ce qu'il convenait justement d'entendre par « créoles » (terme qui était, indice supplémentaire offert aux candidats, mis justement entre guillemets !), ce que l'écrasante majorité des copies a évité de faire.

Une introduction partant de notions générales, la forte charge symbolique de l'habitat dans sa relation à l'environnement et aux formes architecturales, dans sa relation aussi à la société dont il est une des représentations les plus abouties, était la bienvenue. L'indispensable enchaînement du général au particulier s'opérait alors sans difficulté, avec dans la foulée l'indispensable explication de l'adjectif « créole » (explication courte, dense, synthétique puisqu'elle se situait dans l'introduction, ce qui n'empêchait nullement, bien au contraire même, de reprendre certains des éléments de cette définition, un par un, dans tel ou tel paragraphe de la démonstration).

Le jury ne souhaitant pas enfermer le raisonnement des candidats dans un plan type, qui n'a pas lieu d'être, ne proposera pas de corrigé modèle. Pour autant, quelques grands axes de réflexion particulièrement saillants devaient se retrouver dans l'argumentation.

Les terres créoles sont filles d'un contexte bien particulier, celui du monde colonial des XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles, conçu d'abord pour les besoins de la métropole (d'où la référence constante aux normes européennes), d'économies spéculatives et, à des stades de maturité différents selon les lieux et les époques, sur le schéma esclavagiste de la société d'habitation, celui enfin d'une hiérarchisation sociale fondée sur la couleur de peau et la suprématie du pouvoir blanc. Illustration parfaite de ces spécificités (l'opposition maison de maître /case servile, par exemple ; la distinction qui devait être opérée entre architecture « coloniale » et architecture « créole »), l'habitat créole procède d'un rapport avec l'environnement dont il importait de mettre en place les grandes phases (la première économie coloniale, de défrichement, puis la phase d'organisation l'habitation-plantation triomphante). Le candidat était également susceptible de montrer en quoi le paysage actuel pouvait

encore porter la trace de ce passé (par exemple, la forte présence des habitations-sucreries dans le paysage rural martiniquais des années 1950 encore, comme le montrent les cartes IGN, le poids des usines centrales telles Beauport ou Grosse-Montagne dans la typologie de l'habitat guadeloupéen jusque dans les années 1970 ; l'originalité encore bien réelle des Hauts de La Réunion ...).

Quant aux formes mêmes prises par cet habitat, il était nécessaire de montrer que *cette architecture ne naît pas créole, mais qu'elle le devient*. Le processus est issu à la fois d'un phénomène d'adaptation aux conditions locales, qui se traduit par d'authentiques créations, et d'un mouvement continu d'échanges entre des « stocks » culturels en présence marqués par des rapports de déséquilibre permanent (position dominante des colons / population dominée de couleur, esclaves et affranchis, avec aux Antilles le poids supplémentaire de l'héritage amérindien) entre des corps sociaux qui ne cessent eux aussi d'évoluer, et surtout ne cessent de s'influencer réciproquement. Cette évolution ne s'opère pas suivant un rythme unique, mais témoigne bien au contraire des avancées capricieuses de la créolisation. Ainsi la gravure de Le Clerc sur la sucrerie antillaise (1667) montre bien, autant pour la maison de maître que pour les cases serviles, qu'à cette date cette créolisation ne s'est pas encore opérée : la maison est franchement européenne, les cases franchement africaines. C'est par le choix de matériaux (une architecture en végétal, alors même que la métropole coloniale a choisi de privilégier la pierre dès le XVII<sup>ème</sup> siècle), par les techniques de construction, par le reflet d'un certain ordre social (dans l'habitation, le quartier servile reflète exactement l'état de dépendance des esclaves face au maître) que l'appartenance aux mondes créoles va s'affirmer. Mais un autre processus était tout aussi éclairant, celui qui fait des réalisations néo-classiques du début du XIX<sup>ème</sup> (maisons de maître des Antilles comme Château Murat, villas de La Réunion) des imitations de modèles extérieurs, mais en même temps des réinterprétations originales de ces mêmes modèles.

Au bout du compte, on aboutit aujourd'hui à la juxtaposition de réalisations toutes créoles, mais pourtant bien différentes entre elles, non seulement de zone à zone, mais à l'intérieur d'une aire particulière. Le développement attendu sur les caractères originaux de la case rurale guadeloupéenne par rapport à son équivalent martiniquais, ou l'inverse, trouvait ici sa place évidente – encore fallait se poser la question de savoir si la vision figée que nous proposent les ouvrages d'architecture de l'opposition quasi génétique entre les deux modèles ne tient pas un peu du stéréotype (ce que laissent à voir les cartes postales du début du XX<sup>ème</sup> siècle, les photographies de la fin du XIX<sup>ème</sup>, qui incitent à une vision moins manichéenne, et montrent que replacées dans la durée les différences de matériaux et de morphologie sont à réinterpréter plus en fonction de niveaux sociaux que d'une opposition strictement régionale). Il convenait tout autant, dans les dissertations, de savoir mettre en évidence les différentes variétés locales de la case guadeloupéenne, des paillotes et des cases réunionnaises (Mafate, Saint-Philippe, Saint-Leu), l'écart qui sépare l'habitat archaïque de certaines régions longtemps isolées (Anse-Bertrand en Guadeloupe, Morne-des-Esses, Anses-d'Arlet en Martinique, Mafate à la Réunion) des variantes urbaines (la maison de « haut et bas » aux Antilles, les cases du centre-ville de Saint-Denis ou de Saint-Pierre à La Réunion) ou mêmes campagnardes (la case à café de la côte sous le vent en Guadeloupe), des « grandes cases » de plantations de canne à sucre (La Réunion), ou encore des « cases de changement d'air » (Hell-Bourg, Cilaos ou la Plaine des Palmistes à La Réunion). Combien peu de candidats, pour ne pas dire aucun, ont pensé à remarquer que le vocabulaire marque souvent avec vigueur ces différences : « *kaz* », « *kaz a mèt* », « *maison de haut et de bas* » aux Antilles ; « *bann ti kaz an pay* » paillotes, « *bann kaz* », maisons, « *bann gran kaz* », ou « villas », à La Réunion !

Enfin, il n'y avait pas que le rapport à la géographie et à l'histoire qui pouvait marquer le caractère créole de l'habitat. Usages et pratiques dans la façon d'appréhender l'espace domestique donnent toute sa valeur à une approche anthropologique qui permettait de traiter le sujet dans un registre plus affectif, et d'opérer le lien entre savoir universitaire et pratiques de la vie quotidienne. Certains romans, *La Rue Case-Nègres* du Martiniquais Zobel, *Cœurs créoles* du Guadeloupéen Gilbert de Chambertrand pour la zone antillaise, sans que ces exemples n'aient rien de limitatif, pouvaient faire le pendant à de grandes études qu'il convenait de citer et d'utiliser (le père Delarwade pour la Martinique, Guy Lasserre pour la Guadeloupe, Jack Berthelot pour l'aire antillaise ; Yves Augeard pour La Réunion).

La question qui pouvait se poser en conclusion, et certains candidats y ont pensé, était celle liée à la rencontre de ces façons de vivre, de cette architecture avec le monde moderne, avec en filigrane, une autre interrogation, qu'aucun, cette fois-ci, n'a pensé à formuler ou souhaité exprimer : si l'habitat et les modes d'habitation changent, l'expression de la créolité peut-elle en être affectée ? Certaines copies, par leur repli craintif, voire agressif, sur la patrimonialisation des cultures créoles, ont montré qu'il ne s'agissait pas d'une réflexion tout à fait anodine, raison supplémentaire pour éviter les grandes phrases creuses ... qui ont trop souvent été la seule réponse aux problèmes de diverse nature rencontrés dans le traitement du sujet.



### *Quelques commentaires sur les copies*

Les candidats, manifestement, ont été confrontés aux mêmes difficultés qu'à la session précédente, avec le facteur aggravant que constituait le passage de l'épreuve de civilisation de l'oral à l'écrit.

Les erreurs les plus courantes ont d'abord porté sur le choix des matériaux nécessaires à la construction du devoir, et ce ne sont pas les moins préoccupantes.

### Sur le fond

Certains candidats n'ont manifestement pas compris qu'il ne s'agissait pas d'étaler leurs connaissances à tout propos (et mal à propos), sans se préoccuper de savoir ou non si cela correspondait au sujet à traiter. Ainsi des copies ont cru bon de reprendre des pans entiers d'ouvrages, détachés de toute contextualisation et de tout argumentaire ; *Kaz antiyé* par exemple, a été abondamment sollicité dans la zone antillo-guyanaise (pour ne pas dire récité), mais sans aucune mise en perspective. Il s'agit là d'une erreur majeure, toujours sanctionnée.

A l'opposé, trop de devoirs ont fait état de connaissances indigentes, pour ne pas dire d'une inculture totale, d'autant plus désolante qu'elle révélait une ignorance des réalités locales au niveau le plus élémentaire. Les correcteurs n'ont pu s'empêcher de s'interroger sur le contenu de certaines dissertations conçues et rédigées en dehors de la problématique historique et linguistique des sociétés créoles : *bann zesklav ek bann met té i antand bien*. « Les esclaves et les maîtres s'entendaient bien » (*Réu.*) ; *Bann zesklav té oblizé adopt in ot langaz : le kréol*. « Les esclaves étaient obligés d'adopter un autre langage : le créole » (*Réu.*) ; inversement, certains niveaux argumentaires n'ont pas dépassé le stade du stéréotype, témoignant ainsi cruellement de l'absence de tout travail véritablement rigoureux.

L'absence d'argumentation solide et bien documentée a été cruellement ressentie. D'une manière générale, les candidats n'ont pas jugé utile d'en référer aux ouvrages historiques et anthropologiques faisant autorité sur la question de l'habitation et de l'habitat à la Réunion, dans l'Océan Indien et les Caraïbes, y compris à des manuels scolaires d'histoire et géographie (par exemple pour la zone Antilles-Guyane aux deux manuels publiés chez Hatier). Cette prudence élémentaire les aurait conduits à appréhender de manière plus sérieuse les réalités contenues dans les termes créoles *bitassion, tabissman, lizine, plantaz* (*Réu.*), *kaz bitasyion, lisin* (*Ant.*), et, plus largement, à montrer qu'ils possédaient la culture qu'ils espéraient enseigner ...

Les candidats ont intérêt à se persuader qu'une épreuve de civilisation implique presque toujours une composante historique. Or dans trop de copies les références à l'histoire ont été quasi inexistantes, ou alors traitées avec des approximations qui en disent long sur l'ignorance de celui ou de celle qui compose. Ignorance générale d'abord, inacceptable pour quelqu'un qui représentera le savoir en face de ses élèves : les colons débarquent aux Antilles françaises au XVI<sup>ème</sup> siècle, Victor Hugues, l'envoyé de la Convention en Guadeloupe (1794), fonde la Société Anonyme des usines de Beauport (création du XX<sup>ème</sup> siècle ...), les Blancs créoles des Antilles sont partis se réfugier en Amérique pendant la Seconde Guerre mondiale (évidente confusion avec l'émigration liée aux événements révolutionnaires consécutifs à la Révolution française de 1789), assertions d'autant plus gênantes qu'elles sont non seulement complètement fausses mais, pour certaines, hors sujet. Ignorance des rapports avec l'histoire de la question au programme ensuite – ce qui vaut par exemple cette affirmation pour le moins surprenante que les maîtres laissaient les esclaves construire à leur guise les cases du quartier servile. Une autre erreur, récurrente dans les copies rédigées en créole guadeloupéen, a consisté à confondre case en tôle et case « traditionnelle », au mépris des photographies de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle qui montrent bien que c'est la case en bois et en paille (une biguine bien connue aurait pu aider les hésitants : « *lari Zabim té ni on vié madanm, vié madanm la té ni on kaz an pay* »). Un minimum de connaissances sur la révolution industrielle aurait par ailleurs évité à certaines dissertations des anachronismes patents (la case en tôle représentative des campagnes antillaises du XVII<sup>ème</sup> siècle ; la « maison Zévallos », au Moule, exemple d'architecture industrielle qui date de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, n'a pu évidemment servir de modèle aux maisons de maître en Guadeloupe, qui lui sont bien antérieures...). Que les candidats ne s'y méprennent pas : il ne s'agit pas pour le jury d'établir un interminable sottisier, mais plutôt de souligner ce qu'implique comme méconnaissance grave des mécanismes constitutifs des civilisations créoles telle erreur en apparence de détail. Inversement, et les résultats ne sont pas plus satisfaisants, l'histoire a pu être utilisée de manière mécanique, sans que le rapport avec le sujet ait été posé, avec des développements pesants, inutiles, d'autant plus pénalisants pour la prestation qu'ils se sont souvent accompagnés d'erreurs et de fâcheux contresens.

Si les connaissances historiques ne sont pas maîtrisées, le rapport à la géographie, ou avec l'espace, n'est plus concluant, ni au niveau des liens que l'habitat créole entretient avec certains types de sites, ni, sur un plan plus général, avec les différentes aires créoles. Sans même parler d'une absence de comparaison inter-zones (Antilles / La Réunion, et à l'intérieur de l'ensemble antillais Guadeloupe / Martinique), qui au demeurant n'a jamais été sanctionnée par le jury, il convient de souligner à quel point les copies n'ont guère tenté de sortir d'une zone donnée, identifiant ainsi de manière quasi systématique culture régionale et culture de proximité. Or les comparaisons avec une autre réalité sont absolument indispensables pour éviter d'ériger en norme ce qui n'est valable qu'en un seul lieu. Si Marie-Galante était manifestement une terre familière au rédacteur ou à la rédactrice d'une copie, le reste du monde antillais lui restait parfaitement inconnu – à moins de penser que Marie-Galante en soit l'incarnation absolue (pourquoi pas, si seulement la question avait été posée, et avait reçu une réponse argumentée). Les risques d'enfermement, déjà soulignés, sont ici multipliés, avec leur rançon d'appauvrissement de la pensée, sans oublier ce que peut impliquer *in fine* dans le rapport avec les autres le fait de se considérer comme la référence unique et absolue.

Quant à la dimension anthropologique, si importante dans ce sujet, on ne peut dire qu'elle se soit particulièrement manifestée dans les copies de la zone Antilles-Guyane. Trop souvent ces dernières se sont contentées de connaissances théoriques mal assimilées, et utilisées sans aucun rapport avec le sujet (les développements consacrés aux travaux de Charles Wagley sur l'Amérique des plantations ont bien montré, par exemple, tout ce qui sépare le « par cœur » de connaissances dominées). On regrettera beaucoup l'incapacité de la plupart des candidats traitant de thématiques antillaises à puiser dans leur propre vécu (chansons ...), ou dans un vécu encore proche (rites accompagnant la construction des cases rurales), pour rendre plus sensible une culture savante qu'ils peuvent posséder mais qu'ils exploitent peu ou mal, et qu'ils utilisent, dans le meilleur des cas, dans une optique strictement monodisciplinaire, alors même que ce sont justement ces mariages interdisciplinaires qui ont fait le prix des meilleures copies que le jury a eu à corriger. Les devoirs à orientation historique n'ont quasiment jamais pensé à utiliser les romans comme source d'information ; les copies tournées vers l'anthropologie n'ont eu que trop tendance à complètement passer sous silence les liens avec l'histoire, non par volonté expresse, mais manifestement par ignorance totale que la question pouvait, et devait, être posée.

Une autre catégorie d'erreurs relève plutôt de la manière dont ces matériaux ont été utilisés. On soulignera plus spécialement les points suivants :

Une dissertation obéit à un certain nombre de règles formelles, normalement déjà connues des candidats, et qui ont été rappelées dans le rapport de 2002. Force a été de constater les mêmes maladroites au niveau de l'agencement des idées, les mêmes tendances à négliger l'obligation absolue de rédiger suivant un plan, et donc suivant une problématique explicite. Trop souvent la description cumulative a remplacé l'analyse, alors même que les descriptions attendues et nécessaires, en particulier dans le domaine architectural, ont brillé par leur absence, ou par leur indigence. Il est très clairement apparu que sur un sujet de ce type, qui demandait l'identification claire de catégories (anciennes cases serviles / maisons de haut et de bas / maisons de maître ; cases rurales actuelles / cases ou maisons urbaines pour les Antilles ; « *ti kaz an pay, gran kaz, la kaz* » / case / villa / maison, pour La Réunion), les explications sont généralement restées confuses et superficielles, faute de cadre réflexif, ce qui aurait évité ces résumés hâtifs de l'histoire ethnique et sociale de la région concernée, sans que le rapport au sujet n'ait jamais été mis en évidence, sans que la relation entre architecture et société ait été démontrée, faute aussi de connaissances *précises* et *rigoureuses*. Dans certaines copies, la « maison de maître » antillaise a fait l'objet d'explications particulièrement surprenantes quand la question du ou des styles a été abordée (bien trop rarement hélas) : l'influence anglaise été ainsi jugée décisive pour la Martinique et la Guadeloupe, sans que cette affirmation ait été étayée par le moindre argument (et pour cause ...). Mais il faut bien dire que les connaissances sur les origines de la case sont tout aussi floues, avec l'incapacité manifeste de certains devoirs de la zone antillo-guyanaise de distinguer entre la case servile et la case rurale actuelle ou récente – ce qui implique, on voudra bien s'en convaincre, une vision des civilisations créoles parfaitement fixiste et fort peu convaincante.

L'attention des candidats est particulièrement attirée sur les inconvénients majeurs qu'entraîne une absence de réflexion sur le sens des termes qu'ils emploient. Pas plus en créole qu'en français « colons » et « colonialistes » ne sont synonymes, et il est pour le moins regrettable qu'un tel contresens, bien révélateur de sérieuses lacunes en culture générale, ait pu se trouver dans une copie de CAPES. Nombre de termes fondamentaux pour la compréhension des civilisations créole, tels que « *béké* », « *blancs-pays* », « *milat* » (Ant.), ont été utilisés sans autre forme de commentaire, comme si la connivence culturelle postulée avec le jury avait rendu toute explication superflue. La remarque vaut pour deux expressions récurrentes sous la plume de nombreux candidats (zone Antilles-Guyane), tantôt comme synonymes, tantôt comme antonymes, mais sans que jamais leur sens ne

soit précisé. Ainsi, si certains d'entre eux ont vaguement donné l'impression que « *kaz kolonial* » et « *kaz kréyol* » (Ant.) n'étaient pas interchangeables, aucun n'a abordé explicitement cette question, qui était pourtant capitale. Enfin des termes comme « *ajoupa* », « *maison de maître* » (et ses déclinaisons antillaises de « *grand'case* », « *maison à demeurer* », « *maison principale* ») et même « *case* », terme polysémique par excellence, ont été eux aussi employés comme si leur signification était d'une évidence absolue.

### Sur l'articulation du fond et de la forme

Les remarques qui suivent ont pour but d'aiguiser la vigilance des candidats sur la forme et la qualité de l'expression langagière pour une épreuve dont le précédent rapport avait déjà souligné le poids et la difficulté. Même si certaines copies témoignent, sur ce point, d'un effort auquel les correcteurs ont été sensibles, un trop grand nombre d'entre elles donnent encore le sentiment que leur auteur n'a jamais réfléchi à la question du transfert des compétences de l'oral à l'écrit. L'usage d'une ponctuation cohérente et organisée n'a pas fait l'objet d'une considération suffisante dans les dissertations. Le sujet de civilisation faisait appel à des connaissances historiques dont le traitement exigeait un bon maniement des formes temporelles créoles. Pourquoi privilégier alors l'emploi exclusif du présent ? « *Ariv 1636 i partaz la ter* » - « Dès 1636, on procède au partage des terres » (*Réu*). Trop de copies persistent à ignorer les contraintes liées aux différents registres stylistiques : *in ta nafer la sanzé* « Beaucoup de choses ont changé », *ziska 1848 zot i bat dober si bann zesklav* « jusqu'en 1848, ils exploitent les esclaves », *pou fini ek sa* « pour conclure » (*Réu*). S'agissant de la graphie, on a pu relever certaines incohérences, comme par exemple le fait d'écrire « *habitacion* » dans une rédaction où coexistent écriture étymologique et écriture phonétique. Nous renvoyons sur ce point aux recommandations de cohérence graphique développées dans le rapport 2002.

De manière générale, l'articulation des connaissances requises à l'organisation argumentaire et au développement rhétorique s'est révélée à cette session, comme l'une des difficultés majeures à laquelle a été confrontée la plupart des candidats. La démonstration, l'explication, l'explicitation, l'illustration : autant d'opérations appelées par le libellé du sujet autour de la qualification de « créole » devaient être rendues dans l'organisation du devoir et le déroulement de la pensée. Il serait bien misérabiliste et en même temps contraire aux réalités des vécus créoles que de laisser penser que le discours créole exclut « par nature » toute dimension analytique et explicative pour n'être en mesure que de narrer, décrire, illustrer par l'exemple. Outre ces procédés, il existe dans les langues créoles des procédures démonstratives et rhétoriques propres qui leur permettent de répondre au « comment ? » de la problématique : on pense ici au « *kou mannyè ?* » (Mart.), « *ki jan fè ?* » (Guad.) qui, entre autres locutions, expriment bien les prémices de l'interrogation analytique créole. On encourage le candidat à rechercher et trouver, dans sa culture et dans sa langue, les formes les plus adaptées au développement d'un discours savant problématisé et articulé sur des connaissances.

Dans la plupart des copies, malheureusement, l'évitement de l'analyse, déjà stigmatisé *supra*, a été le refuge le plus commode, au profit d'une juxtaposition de constats entrecoupés de gloses venues de lectures savantes mal digérées. Il en résulte, au plan purement formel, des incorrections qui se rapportent à

1. des constructions syntaxiques calquées du français : c'est le résultat hybride et fort peu agréable à l'oreille (encore moins à l'écrit) d'une rhétorique créole peu créative et peu adéquate. Nous avons ainsi relevé : « *Sé adan kontèks tala an mizi an mizi kay parèt plizyè mannyè rété ek bitasyon kréyòl* » (Mart.) ; « ... *Sa ki ka kalifyé y di kréyòl, sé sirtou éritaj listwa a* » (Mart.) ; « *Nou ka kalifyé ankò jodi a sèten labita épi kay dè kréyòl* » (Mart.) ; « *Té ni an pèp ki té ka kriyé Karayib* », etc. Il importe de rappeler ici la nécessité du travail régulier et soutenu qui seul permet de parvenir à une expression écrite de qualité en créole, qui évite de recourir à ces calques systématiques : « *listoir lé é la été inportan pou la Rényon, sa la permis a elle konstruir son lavenir, fer évolué lo péi li minm. I less rant bann zoland* » (*Réu*). Ces calques malheureux, quand ils parviennent à éviter les constructions syntaxiques les plus lourdes, se retrouvent plus couramment dans le lexique. On était en droit d'espérer mieux que des formules du genre : « *istorikman déterminé* », « *lenstitisyon totalité* », « *imajinè kolèktif la* », « *sitiyasyon sosyo-istorik la* », « *kaz servil* », « *strikti ki mikst* », « *on sosyété binè* » (*Antilles*) autant de formulations qui, pour avoir l'avantage de la transparence du sens pour un francophone, n'apparaissent pas comme résultant d'aucun travail particulier sur la langue.

2. des créolisations phonologiques (et par suite graphiques) apparemment évidentes ou faciles qui ont produit des écarts de sens dans la langue écrite auxquels n'ont pas été attentifs bon nombre de candidats. Ainsi, pouvait-on certifier que le mot « *labita* », en réalité peu usuel dans les créoles antillo-guyanais, était bien le terme le plus pertinent pour « habitat » ? Nombre de candidats ne se sont pas interrogés non plus sur les différents usages du mot créole antillais « *bitasyon* » (habitation, campagne, terres mises en cultures), sur le glissement de sens qu'a

subi le terme du français des îles du XVII<sup>ème</sup> siècle (« habitation ») au créole contemporain (« *bitasyon* »), et donc sur les meilleures utilisations possibles du mot selon l'usage et le contexte. A l'inverse, quoique le jury n'ait pas, en matière de néologie, de règle à imposer, on ne saurait trop recommander aux candidats de recourir de préférence, dans ce type d'exercice académique et impersonnel qu'est la dissertation, à des termes attestés par l'usage populaire général (ex : *esklav*) plutôt qu'à des mots non reconnus dans le langage courant dont l'emploi pourrait être en outre contesté (ex : *djouk* qui est surtout connu des locuteurs créolophones pour être un coup porté en pointe).

Enfin, on a malheureusement revu dans les copies de dissertation créole de la session 2003 la plupart des erreurs déjà épinglées par le rapport 2002. Signalons quelques-unes de ces erreurs élémentaires d'opérateurs syntaxiques en créole qui ne sauraient persister dans un concours de ce niveau : ainsi, la gallicisation des déterminants ... « *lé nèg la* » pour *sé nèg la* ; « *dé abita* » calque de « des habitats » (Ant.) ; ou encore l'usage de la forme passive : « *tè bati* » pour « terre battue » (Ant.).

En revanche, saluons un certain effort des candidats de cette session pour restreindre l'emploi des relatifs explicites empruntés du français et leur préférer des formes plus traditionnelles en créole.

### Traduction

Le texte proposé était le suivant :

Par la pensée analogique et symbolique, par l'illumination lointaine de l'image médiatrice, et par le jeu de ses correspondances, sur mille chaînes de réactions et d'associations étrangères, par la grâce enfin d'un langage où se transmet le mouvement même de l'Être, le poète s'investit d'une surréalité qui ne peut être celle de la science. Est-il chez l'homme plus saisissante dialectique et qui de l'homme engage plus ? Lorsque les philosophes eux-mêmes désertent le seuil métaphysique, il advient au poète de relever là le métaphysicien ; et c'est la poésie alors, non la philosophie, qui se révèle la vraie « fille de l'étonnement », selon l'expression du philosophe antique à qui elle fut le plus suspecte.

Mais plus que mode de connaissance, la poésie est d'abord mode de vie — et de vie intégrale. Le poète existait dans l'homme des cavernes, il existera dans l'homme des âges atomiques : parce qu'il est part irréductible de l'homme. De l'exigence poétique, exigence spirituelle, sont nées les religions elles-mêmes, et par la grâce poétique, l'étincelle du divin vit à jamais dans le silex humain. Quand les mythologies s'effondrent, c'est dans la poésie que trouve refuge le divin ; peut-être même son relais. Et jusque dans l'ordre social et l'immédiat humain, quand les Porteuses de pain de l'antique cortège cèdent le pas aux Porteuses de flambeaux, c'est à l'imagination poétique que s'allume encore la haute passion des peuples en quête de clarté.

Saint-John Perse, « Poésie », Allocution au Banquet Nobel, *Œuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard, 1961.

### Contextualisation du texte, considérations générales

Recevant publiquement le 10 décembre 1960 le prix Nobel de littérature, Saint John Perse prend le temps de gratifier l'assemblée de sa réflexion sur l'activité artistique qui justifie sa présence à Stockholm : « J'ai accepté pour la poésie l'hommage qui lui est ici rendu, et que j'ai hâte de lui restituer ». Inscrivant son propos au-delà d'une simple dissertation esthétique, convoquant allusivement quelques échos de l'actualité mondiale, le poète guadeloupéen entame un véritable éloge à la poésie, reposant sur un parallèle hardi entre l'art et la science, leurs démarches, leurs procédures et leurs modes d'investigation. Refusant l'allocution de circonstance, Saint John Perse trouve les accents du plaidoyer pour souligner en quoi la poésie permet à l'esprit humain d'accéder à une surréalité, à laquelle la philosophie pas plus que la science n'a su parvenir, mais qui est la source même du divin. Les deux paragraphes soumis à la traduction interviennent au cœur de ce Discours du Banquet Nobel, comme le temps fort, la *thèse* du récipiendaire sur le rôle vital assigné à cet art majeur en ce XX<sup>ème</sup> siècle incertain.

Les candidats à l'épreuve de traduction étaient par conséquent placés devant un texte abstrait, (ce qui n'exclut pas une visée argumentative immédiate), de grande facture stylistique, exigeant une lecture minutieuse et présentant de nombreuses subtilités conceptuelles.

Saint John Perse ne pouvait pas être inconnu des candidats au Capes de langue et culture créoles. Non seulement parce qu'il s'agit d'un des rares poètes français à avoir reçu le Prix Nobel, non seulement parce qu'il est né et qu'il a passé les douze premières années de sa vie en Guadeloupe, mais aussi parce que divers biographes et exégètes ont souligné la place occupée et la fonction jouée par le créole, pratiqué dans l'enfance du poète dans son écriture. Au lieu donc de partir instantanément à la recherche du rendu le plus basilectal en langue d'arrivée, il valait mieux se poser soigneusement la question de la compréhension globale du texte initial et de l'identification du genre et du contexte pragmatique afin de choisir une stratégie, un ton, une tonalité, pour tenter aussi d'atteindre le registre solennel, si cher à l'auteur d'*Eloges*. Qu'on l'appréhende dans sa typologie rhétorique (discours académique prononcé dans des circonstances extrêmement cérémonielles), au plan syntaxique (phrases longues, rythmées par des anaphores complexes et une ponctuation savante), ou au niveau lexical (vocabulaire fourmillant de connotations, d'allusions, de métaphores), l'extrait réclamait une extrême minutie dès la première approche. Répétons, après le rapport du Concours 2002, que, devant ce type d'exercice, le candidat est évalué premièrement à l'aune de sa capacité à prouver qu'il a compris un texte dans la langue de départ, ici le français et à en rendre un équivalent en créole. Dans un deuxième temps, il convient de sérier les difficultés, en faisant primer le rendu global et dénotatif sur les effets et les points de détails. Enfin, s'agissant de la parole d'un immense poète, né en pays créole, traducteur lui-même d'œuvres d'auteurs antiques, le jury pouvait espérer une version créole évitant les attributs stylistiques relevant de la langue de bois ou du lieu commun.

D'une façon générale, les performances de traduction des candidats ont été bien inférieures à celles du concours 2002. Cela s'explique évidemment par les difficultés inhérentes au sujet signalées plus haut, mais le jury tient à marquer aussi le constat d'une préparation insuffisante ou mal équilibrée. La multiplication des erreurs de traduction provient en premier lieu d'un défaut de positionnement du candidat entre les deux langues. Il semble que le contrôle supposé des deux codes pousse globalement les candidats à minorer la partie *compréhension* française, et ensuite à sous-estimer la partie *écriture* créole du travail. Soit on « comprend » a minima ou par défaut, soit on rédige à l'économie, soit on surtraduit en plaçant dans le texte d'arrivée des formes « emblématiques » que l'on tenait à placer à tout prix. Soit on combine plusieurs de ces options, ce qui rajoute au sentiment de disparate que peut éprouver le lecteur. Si bien que le correcteur ne retrouve plus la pensée d'un écrivain dans sa cohérence mais l'expression maladroite d'une transposition pauvre ou la réécriture enflammée et militante d'une idéologie compensatoire. L'épreuve de traduction du concours de recrutement des professeurs ne peut pas se transformer en une vitrine d'exposition des dernières trouvailles d'une activité néologique fondée prioritairement sur la déviance par rapport au français, langue de départ de cet exercice de traduction, ne l'oublions pas.

Une fois le texte lu et compris, il convenait donc d'aborder l'étape du repérage des difficultés et des choix. Il n'est pas simple de trouver l'équivalent dans une langue à tradition orale, du ton de ce discours littéraire fourmillant de clins d'œil et de références à l'histoire de la pensée occidentale. Les candidats devaient donc vite réaliser la nature du risque encouru à vouloir opérer des transpositions terme à terme, et opter assez vite pour un redécoupage du texte et une recherche d'unités syntaxiques et sémantiques pertinentes du point de vue de la cohérence et de la cohésion des textes déjà rencontrés en créole, ce qu'on pourrait appeler *les formes analogiques de la déclamation créole*.

Le rapport 2002 n'avait pas souhaité inclure de propositions de traduction complète susceptibles d'être confondues avec des corrigés dispensateurs de normes. Le jury se contentait de relever et de classer les principales erreurs commises en les illustrant par des extraits tirés des copies. Bien des remarques faites à ce propos demeurent malheureusement valables et décrivent bien les copies du concours 2003. Un rapport de jury ne pouvant être confondu avec un traité ou un manuel méthodologique, il appartient aux candidats de se doter des outils nécessaires. Nous suggérons néanmoins l'examen du relevé de difficultés qui suit, constitué d'items qui ont particulièrement retenu l'attention des correcteurs.

### *Difficultés lexicales*

« Philosophe » – « philosophie », « poète » – « poésie », « métaphysique » – « métaphysicien » : que faire devant ces termes qui n'existent pas dans leur extension classique (et pour cause) dans le créole traditionnel ? La tentation serait grande de les traduire par des périphrases, des néologismes. Par ailleurs, ils sont dans ce texte

dotés d'une telle dénotation que l'option de la créolisation de la forme phonétique / graphique n'était pas non plus à exclure a priori. Ainsi la correction n'a pas disqualifié pour les créoles antillais et guyanais les mots « *powèt* » ou « *poet* » « *filozof* » voire même « *métafizisien* » quand le choix du traducteur se justifiait sur l'étendue de la phrase. Encore que des constructions comme « *met filozof* », « *mèt powèt* » ou « *mèt a lé-mo* » peuvent paraître très acceptables, et sans doute préférables à « *mèt a pawol* » ou à « *mèt a lidé* » qui renverraient à des désignations trop floues. D'autres concepts comme « la métaphysique », « la surréalité » semblaient pouvoir être rendus en créole par des équivalents conceptuels : l'affixe **la** qui dans le créole populaire parlé « classique » a valeur allégorique y recourt couramment. Ainsi « *lavérité* » (en un seul mot) était une traduction acceptable du concept de métaphysique ; « *lakonésans* » a été accepté pour rendre l'idée de surréalité. Côté réunionnais, on a pu relever « *par le kalou la poézi* » (par la grâce poétique ?), « *pèlmélaz* » pour « associations », « *i sort déor* » pour « étrangères », ou « *mil kanal* » pour « mille chaînes ». Ces choix nous semblent refléter un manque d'attention au registre global du lexique de départ.

De même « la pensée analogique » nous a semblé pouvoir être traduite sans risquer de trop grandes dérivations du sens par l'idée de « *palé an parabol* » expressions bien connues du référentiel des « maîtres-devineurs » dont le devisement et les sentences en langage méta-philosophique est bien connu dans l'univers culturel créole. Beaucoup ont eu des difficultés à traduire « l'homme des cavernes » et ont choisi une traduction littérale. Il convenait de se souvenir que le lexique créole dispose pour rendre les temps anciens d'une panoplie d'expressions qui pouvaient s'insérer ici sans trahir l'idée initiale. Des expressions comme « *An tan diab té ti gason ...* », « *An tan nonm té ka rédi kalpat*, « *Dépi nanni nanan* » étaient tout à fait acceptables et conformes au sens initial.

Pour d'autres termes apparemment plus usuels comme « l'étonnement » mais ici traversé par la sémantique de l'étymologie, la traduction par un équivalent apparent pouvait se révéler un faux ami : ainsi le mot *estèbèkwè* (Mart./Guad. = stupéfaction) auquel beaucoup ont naturellement songé, connote trop précisément l'ébahissement un peu stupide, pour rendre avec exactitude l'idée de l'étonnement philosophique. Une créolisation hâtive pouvait être aussi hasardeuse ; on risquait le barbarisme ou le gallicisme (ex : « *létonman* »). Dans ce cas précis, le recours à une périphrase ou une composition (par exemple : « *reté gadé* ») était préférable.

« Part irréductible de l'homme » : plusieurs rendus étaient possibles. Nous avons d'ailleurs relevé quelques traductions heureuses. Ainsi : « *I an nannan an nonm la menm* » (Guad.) ou dans le même esprit « *I an tchè koko moun* » (Mart.). De même avons-nous pu juger heureux d'avoir traduit « exigence spirituelle » par « *fos(a) lespri* ».

Ainsi, pour « l'illumination lointaine de l'image médiatrice », on attendait un autre choix que « *an kléré lwenten limaj médyatris la* » (Mart.) Non seulement, le recours au mot à mot, « est le refuge ultime du traducteur qui ressent ses limites au plan des compétences linguistiques et littéraires » ainsi que le disait le rapport 2002 (p. 13), mais encore il peut amener le candidat au faux-sens, au contresens, ou pire au « charabia » évidemment plus disqualifiant qu'une traduction approchée de l'idée.

### *Difficultés syntaxiques*

La première phrase offrait un exemple de ce type de difficultés que l'on pouvait contourner soit en rétablissant le sujet (le poète) en début de phrase, soit en tentant de conserver la structure prosodique de la phrase source. Une proposition possible aurait été de rendre la construction initiée avec la préposition « par » grâce à une construction classique en Guadeloupe « *Sékon* » ou en Martinique « *ansanm* », dont la répétition s'accorde parfaitement au style déclamatoire du texte.

Ex possible : *Sékon menm i palé an senbol é parabol ; sékon menm on zétwal soti an bout a syèl vini poté bel mo pou lidé ki travèsè tèt a'y ; épi tout jékwaré a on tcholé bèl mo bel lidé akolé mayé ansanm ; sékon menm, poulosdonk, lagras ba'y pasaj pou i pé sa di tousa ki vérité, mèt-a-lémo viré lasyans do pou rantré adidan lakonésans an plen.*

La séquence « [les philosophes] désertent le seuil métaphysique » pouvait aussi être diversement rendue, en créole antillais : « *kouri douvan lavérité* », « *mandé lavérité padon* », « *kayé ...* » ou d'autres images du même type. En tout cas la forme verbale réunionnaise « *i guingn la zèl* », ou encore une phrase réunionnaise comme « *kan lo bann filozof zot mèm i lès tonbé la métafizik* » ont semblé un peu pauvres.

Par ailleurs, nous avons pu trouver pour « C'est à l'imagination poétique que s'allume encore la haute passion des peuples en quête de clarté » ... « *Sé épi limajinasyon poétik éti ka limer pasion wo a di sé pèp la ka chèché*

*limyé* ». On a pu également traduire le passage « ... selon l'expression du philosophe antique à qui elle fut le plus suspecte » par le mot à mot suivant : « *silon pawol filozof la ki ka touvé'y pli sispè a* » ou plus incompréhensible encore : « le poète existait dans l'homme des cavernes, il existera dans l'homme des âges atomiques » par « *Dépi lè'y té ka viv kon bèt nan twou sé gran mon-lan ek ké toujou ni an powèt ka viv andidan tchè sé tala ki ké viv épi sé atonm la* » ... autant de phrases types qui, en voulant épouser fidèlement le texte, finissent par ne rendre ni la structure de la phrase française ni l'idée initiale.

Quelques exemples de problèmes de traduction dans des copies réunionnaises sont étudiés plus bas :

Dans certains cas, le texte d'arrivée n'a plus rien à voir avec le texte source :

- "Est-il chez l'homme plus saisissante dialectique et qui de l'homme engage plus ?" / "*kisa i koné in ot sobatkoz i bliz plis ke sa demoun mèt anlèr son fonnkèr ?*" "
- de l'exigence poétique" / "*akoz la poétik i rod le fion*".

Quant au registre, on pourra noter les exemples suivants qui laissent songeur :

- "Quand les philosophes désertent la métaphysique" / "*kan lo bann filozof zot mèm i lès tonbé la métafizik*".
- "parce qu'il est part irréductible de l'homme" / "*li lé dann fièl lo boug*"
- "Quand les mythologies s'effondrent" / "*kan zistoir lontan na pi léfé*"

Afin d'illustrer les erreurs liées à la correction grammaticale, l'on citera les exemples suivants :

- "*èl té i lé*" : introduction d'un indice verbal au niveau du verbe copule.
- "par la pensée" : "*travèr le majinasion*"
- "*sirtou do viv lo pli posib*" : emploi de la préposition devant le verbe
- "*i bat karé pi*" : position de la négation

## Options

### *Anglais : Commentaire dirigé en langue étrangère*

Comme cela a été indiqué dans le rapport sur la session 2002, l'épreuve — un commentaire dirigé en langue étrangère d'un texte littéraire ou de civilisation se rapportant au programme (durée : cinq heures; coefficient 1) — exige, non seulement une connaissance de l'œuvre, mais aussi une réelle maîtrise de l'expression écrite en anglais et des compétences méthodologiques : d'analyse littéraire, pour ce qui est de la session 2003 spécifiquement, et d'organisation en ce qui concerne le commentaire. Il est rappelé aux futurs candidats que l'acquisition de ces compétences ne peut s'improviser et qu'elle doit se faire par un entraînement régulier tout au long du cursus universitaire de premier et deuxième cycles.

Notre propos ici ne sera pas de donner un corrigé type (à cet égard, consulter le rapport de Capes externe d'anglais de la session 2003) mais de présenter des observations qui s'appuient sur les copies des treize candidats (contre douze en 2002) ayant présenté cette option à la session 2003 du Capes de Créole, remarques qui visent à guider les futurs candidats pendant leur préparation.

### *Connaissance de l'œuvre*

Comme l'œuvre proposée, *A midsummer night's dream*, était relativement brève, on aurait pu s'attendre à ce que les candidats en aient une connaissance satisfaisante, ce qui était tout à fait possible s'ils avaient lu cette pièce de la fin du seizième siècle en s'appuyant sur l'aide lexicale de l'édition préconisée. Le jury a encore constaté en 2003 que trop peu de candidats semblaient avoir réellement lu l'œuvre et donc compris ne fût-ce que la trame événementielle, d'où de nombreux contresens sur la nature de l'intrigue amoureuse, une confusion entre les personnages de Helena et Hermia, une référence au personnage masculin de Lysander qui indique que le candidat croyait qu'il s'agissait d'une femme, l'ignorance du fait que dans le passage à étudier les spectateurs savent que les personnages masculins sont sous l'influence d'un philtre, l'attribution — totalement erronée — à Lysander d'un rôle de manipulateur de l'ensemble de la situation décrite dans le passage proposé aux candidats...

La consigne du sujet du concours 2003, comme celle de 2002, invitait les candidats à faire entre autres un va-et-vient entre le passage proposé et des parties antérieures de l'œuvre, ce qui était de toute évidence impossible

pour plusieurs candidats dont la connaissance de l'œuvre se limitait à leur lecture des pages du sujet (lecture souvent défaillante, d'ailleurs, faute, pour le candidat, d'avoir exploré la langue de Shakespeare). On rappelle avec insistance aux candidats que le commentaire composé en langue anglaise ne porte pas sur un sujet hors programme, et que seule la lecture et l'étude des œuvres au programme permettra au candidat de contextualiser le passage proposé et de le mettre en perspective convenablement. Faute de quoi, de trop nombreux candidats en étaient encore cette année réduits à une paraphrase maladroite du passage proposé ou à un collage de citations qui ne pouvaient tenir lieu d'analyse.

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

### *Remarques d'ordre linguistique*

Le jury avait déjà indiqué dans le rapport sur la session 2002 que le commentaire de texte en langue étrangère nécessitait, outre une bonne connaissance de l'œuvre et une réelle compréhension du passage à commenter, une expression écrite non seulement grammaticalement correcte mais aussi adaptée, du point de vue stylistique et rhétorique, à l'exercice. Nombreuses étaient, malheureusement, les copies dans lesquelles la qualité de l'expression en anglais fut jugée insuffisante.

Le jury a encore constaté en 2003 que, dans certaines copies l'expression écrite ne permettait nullement au candidat de développer — voire tout simplement de formuler — ses idées, et souligne donc l'intérêt qu'ont les candidats à l'option anglais à améliorer la qualité de leur expression en anglais, là aussi par une pratique régulière et une correction de leurs productions.

### *Lexique*

Cette épreuve nécessite, comme il a été rappelé à propos de la session 2002, un certain registre qui ne peut se limiter à un vocabulaire élémentaire usuel d'anglais. Il faut savoir manier plusieurs champs lexicaux dont celui de l'argumentation (qui comprend le débat d'idées, la présentation d'une interprétation etc., ce qui fait appel aux connecteurs logiques rhétoriques) et celui qui convient au type d'analyse approprié (littéraire dans le cas présent, éventuellement de civilisation). Trop souvent le lexique (et donc les concepts) de l'appareil critique est absent des copies alors que, dans certains cas le candidat manie des concepts mieux adaptés à la fiction (*narrative agency, reader...*) qu'au théâtre, ce qui est certes un moindre mal.

Par ailleurs, le jury a trop souvent lu des termes calqués sur le français voire tout simplement du français (*\*franc ; \*trocking ; \*didascalie ; \*paradoxal ; \*comparaison...*), sans parler d'une orthographe souvent défaillante (*\*fieries ; \*rethorical ; \*writting ; \*pationate ; la confusion for / four ; \*mithology ; \*Orphée...*), ou alors carrément de barbarismes (*\*ill-banned ; \*aparedly ; this \*assert ; not \*awared of...*).

### *Syntaxe*

Outre les calques de structure (cf. *\*if I can say it so*) qui témoignent d'une incapacité à réfléchir dans la langue cible et d'un manque d'authenticité, défaillances déjà signalées dans le rapport de l'an dernier, les correcteurs ont souvent trouvé des structures aberrantes (cf. *\*this is what Lysander makes allusion when he says... ; \*what they [Ø] aware is going on ; \*she asks explanations to Lysander ; \*this way of write plays...*). Dans les deux cas ces carences découlent d'un manque d'entraînement régulier. Là aussi la pratique de la production écrite soutenue et de la lecture s'impose au candidat qui veut éviter de tels écueils.

### *Morphologie*

Un nombre élevé d'erreurs morphologiques dans une copie est un autre indicateur de compétences linguistiques d'une fiabilité insuffisante. Nombreuses étaient les copies dans lesquelles on pouvait constater des défaillances « classiques » de ce type : formes du génitif (*\*of it writer ; the fieries [sic] intervention*), de la détermination nominale (*\*in the verse 169*), de la morphologie verbale (« s » de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier déplacé ou indû (*\*he do loves her ; \*he do believes ; \*they wants*), du participe passé (*\*who has ask ; \*his power is showed ; \*they are awaken*), ce dernier parfois employé avec un accord « inventé » avec le nombre du sujet (*\* they are seens [sic]*), sans oublier les utilisations abusives des *tenses*, des modalités et des aspects.



C'est encore par la pratique de l'expression écrite que les candidats pourront éliminer ces erreurs souvent élémentaires.

#### *Remarques d'ordre méthodologique*

Dans l'ensemble, les candidats semblent avoir mieux compris qu'en 2002 la nécessité de structurer leur propos et d'établir un plan, même si, dans bien des copies, ce dernier n'a pas permis au candidat de cibler une problématique pertinente (souvent faute d'une connaissance suffisante de l'œuvre, cf. *supra*). Malgré la présence d'un plan, nombre de démonstrations partent d'une introduction trop générale ou sommaire pour passer par un développement mécanique ou statique avant d'arriver à une conclusion répétitive ou d'une grande banalité.

S'agissant d'un passage dans lequel Shakespeare mélange différents styles et effets rhétoriques, le commentaire aurait dû prendre en compte les principales techniques, ce qui aurait permis aux candidats de mieux aborder la 'forme' (style, versification etc.) du passage proposé. Or cette dimension a trop souvent été négligée par les candidats ou réduite à une observation minimale (cf. un constat du passage des vers rimés aux vers blancs). Précisons que, dans le cas présent, la connaissance de l'œuvre implique une familiarité à la fois avec la trame événementielle et avec la composante 'stylistique', et que celle-ci devait retrouver sa place dans le commentaire.

#### *Remarques conclusives*

Le jury ne peut que rappeler ce qu'il avait déjà signalé dans le rapport sur la session 2002 : l'épreuve de commentaire en langue étrangère ne s'improvise pas : qu'il soit littéraire ou de civilisation, le commentaire en langue étrangère requiert un entraînement, tout au long de l'année de préparation du concours, visant à acquérir :

- en anglais écrit, une réelle compétence tant linguistique (compétence lexicale et grammaticale en anglais) que formelle (capacité à formuler et à mettre en œuvre un plan ; rhétorique de la démonstration argumentative) ;
- une connaissance détaillée des œuvres au programme, connaissance qui ne s'acquiert que par des lectures attentives des textes ;
- une véritable maîtrise des outils méthodologiques littéraires ou de civilisation ;
- une capacité à faire des commentaires en temps limité mettant en œuvre les trois domaines que l'on vient de citer.

#### ***Espagnol : Commentaire dirigé en langue étrangère***

Le B.O. n°11 du 15 mars 2001 définit l'épreuve d'option « espagnol » du CAPES externe de créole : il s'agit de la « première épreuve écrite d'admissibilité proposée aux candidats du concours externe du CAPES de langues vivantes étrangères [...] espagnol, au titre de la même session, et portant sur le programme des épreuves écrites dudit CAPES. »

Le texte proposé au commentaire cette année était un extrait de la scène 5 de l'acte V de la pièce de théâtre de Lope de Vega, *La Dorotea* (1632), et les candidats étaient invités à répondre à une série de cinq questions qui les amenaient à préciser progressivement le commentaire du passage pour en dégager les aspects les plus significatifs : il est impératif, à cet égard, de *respecter l'ordre des questions*.

Soulignons, d'emblée, qu'un candidat ne peut envisager de satisfaire au minimum d'exigences d'un tel travail s'il n'a pas lu attentivement l'ouvrage au programme. Or, nos trois candidats ont été incapables de situer le passage de façon précise, en nommant les personnages - Don Fernando n'a pas toujours été correctement identifié - et en rendant compte, même au premier degré, de ce qui précède : nous n'avons trouvé aucune mention, par exemple, de la scène 3 du même acte qui fournit des éléments essentiels au déroulement de l'intrigue, et la méconnaissance de l'œuvre a empêché que l'on mette en évidence le caractère récurrent de la scène - ainsi la scène 5 de l'acte I n'a-t-elle pas été citée.

Les remarques qui précèdent se rapportent à la première question qui vise à situer le passage, or les questions suivantes plus *ciblées* - sur le sonnet, sa portée et les commentaires des deux personnages féminins, puis sur la façon dont se confondent la vie et la littérature dans le passage proposé - ont été encore plus problématiques pour les candidats qui semblent ne pas les avoir toujours bien comprises et qui, arrivés au terme de leur travail, n'ont pas été à même d'expliquer, comme on le leur demandait en conclusion, dans quelle mesure cette scène est représentative de l'œuvre.

Insistons une fois encore sur la nécessité de lire attentivement les ouvrages au programme afin de réaliser un travail cohérent : nous avons remarqué, comme l'an dernier, que les candidats, alors qu'ils n'ont pas même situé clairement le passage, ont tendance à « plaquer » sur le texte d'éventuelles et rapides lectures critiques.

Enfin, nous déplorons la médiocrité de la langue utilisée et nous avons relevé nombre d'impropriétés, de barbarismes et de solécismes ainsi que des insuffisances lexicales, tous obstacles qui nuisent à la précision de l'énonciation et à la clarté de l'argumentation.

Nous invitons les candidats à se référer au rapport du jury du CAPES d'espagnol qui leur fournira nombre d'indications précises quant à la façon de traiter le sujet proposé.

### ***Français : Composition française***<sup>5</sup>

Le présent rapport renvoie en premier lieu au contenu du rapport du Capes de créole 2002, tant pour l'écrit que pour l'oral. Nous précisons uniquement ici les éléments qui ont semblé significatifs au jury et particuliers de la session 2003 du concours.

#### *Methodologie*

Nous souhaitons d'abord réitérer que pour cette épreuve, il est nécessaire de se *former* et de *s'entraîner*. En effet, il est très important de se préparer à l'écrit du concours. Faire une composition française, c'est mettre en œuvre une démarche intellectuelle, se conformer à une méthodologie rigoureuse et à des codes qui peuvent et doivent s'apprendre. En aucun cas les candidats ne devraient s'en remettre à l'inspiration ou à la chance. Il faut donc apprendre à maîtriser avec rigueur et sérieux les exigences de l'exercice et s'entraîner le plus possible en rédigeant des dissertations tout au long de l'année.

Le passage, extrait pour la session 2003 de l'article « Le texte et la scène pour une nouvelle alliance » in *Le Spectateur en Dialogue* était structuré par l'opposition « texte clos / texte ouvert ». Bernard Dort s'interroge sur la pérennité des textes dramatiques, supposant que celle-ci tient avant toute chose à la pluralité des « lectures » que l'on peut mener sur les textes.

Examinant les rapports du texte et de la scène, Bernard Dort écrit :

« Aussi, les plus grands textes de théâtre, ceux qui ont suscité, à travers les âges, le plus d'interprétations scéniques, et les plus différentes entre elles, sont-ils ceux qui, à la lecture nous semblent les plus problématiques. Complexes au point de paraître presque incohérents. Foisonnants à la limite du désordre. Un texte clos sur lui-même, qui contient expressément une réponse aux questions qui y sont formulées, a peu de chances d'être jamais repris. C'est le sort des pièces à thèses. En revanche, un texte ouvert, qui ne répond aux questions que par de nouvelles questions et qui prend délibérément le parti de son propre inachèvement, a toutes les chances de durer. C'est qu'il fait appel à la scène, qu'il la provoque et a besoin d'elle pour prendre consistance. »

La réflexion devait s'appuyer sur un large éventail de références littéraires précises et utilisées à propos (non, les *Rêveries du promeneur solitaire* ne sont pas un texte de théâtre...), d'autant plus que la citation se plaçait délibérément dans une perspective historique. Cependant, la proposition que contenait le libellé du sujet « à travers les âges » a probablement incité les candidats soit à développer de longues, fort longues considérations sur l'histoire du théâtre (telle copie ne pose pas clairement de problématique et ne traite la question posée par

<sup>5</sup> La lecture, complémentaire, du rapport du CAPES de spécialité correspondant est conseillée aux candidats.

le sujet qu'en page 6... - la réflexion est alors réduite, faute de temps, à sa plus simple expression) soit à dresser bien des catalogues plus ou moins bien informés. L'histoire littéraire, qui donne au candidat toute la matière de sa réflexion et qui nourrit ses analyses, ne doit pas apparaître dans les copies sous forme de compte-rendu de cours, de développement chronologique déroulé de façon passive et sans lien pertinent avec le sujet.

Explorer les limites de la citation, c'était ici s'interroger sur les notions de complexité, foisonnement, désordre... Le jury attendait une réflexion sur ce que peut être un texte clos ou bien un texte ouvert. Ces concepts posaient évidemment quelques problèmes. Ils appelaient une définition fondée sur des considérations formelles (liées à une forme de l'expression).

Ainsi, telle copie considère sans plus de détails qu'un texte clos est un texte « dont on connaît la fin », telle autre, qu'il s'agit d'une « histoire qui finit mal ». Pour une autre, tout texte de théâtre antérieur au théâtre de l'absurde est nécessairement clos. Le jury a pu rencontrer encore une longue réflexion sur l'opposition entre texte en vers et textes contemporains... Le lien avec le sujet posé devient très difficile à identifier.

La lecture trop rapide du passage proposé pouvait donc conduire à des contresens sur les termes mêmes de la citation. Mais rédiger trop vite, sans prendre le temps de l'analyse, c'est risquer également que la problématique retenue soit partielle et ne révèle pas tous les enjeux proposés par la citation. On trouve, par exemple, des problématiques qui réduisent le sujet à la première ligne du texte « Qu'est-ce qu'un grand texte de théâtre ? ». Ou bien plus loin encore de la problématique de la citation : « Le théâtre contemporain est-il plus ouvert que les textes en vers ? ». Notons aussi qu'une problématique satisfaisante est suffisamment « ramassée ». Si elle se disperse, les enjeux sont noyés, le correcteur également...

« Peut-on parler d'une nouvelle alliance du texte et de la scène ? Ou cela a-t-il toujours été ainsi ? Que nous enseigne le théâtre de façon générale ? Quels grands textes ont traversé le temps ? Que nous enseigne l'histoire des peuples, les événements de tous les jours et quel rapport avec le théâtre ? » La dérive est évidente...

Rappelons au passage qu'on s'attendait ici à une problématique centrée sur la question du « message », des lectures plurielles qui s'organisent autour d'un texte dramatique au travers des interprétations (proposées par tel ou tel comédien), mises en scènes (sous l'égide de tel ou tel metteur en scène, actualisées dans tel ou tel théâtre contemporain) et exégèses en tout genre.

Il fallait comprendre en effet le mot « lecture » dans la pluralité.

S'il est question de lecture « problématique » au début du sujet, il est supposé par la suite que la lecture ne se fait pas simplement « sans quitter [son] fauteuil ». Les lectures actives, intérieures ne sont qu'une première étape.

Le titre de l'article (« Le texte et la scène pour une nouvelle alliance ») était à cet égard fort éclairant. L'enjeu était bien la « reprise » ou non du texte sur une scène de théâtre, critère ultime de qualité. C'est en s'interrogeant sur l'actualisation des textes dramatiques dans leur diversité que l'on pouvait sans doute dépasser l'opposition quelque peu fermée « texte clos » / « texte ouvert » (éventuellement dans une troisième partie du travail) en donnant au spectateur un rôle actif dans la construction du sens, dans son interprétation également. Plus avant encore, la lecture, le travail du metteur en scène, l'interprétation des comédiens qui offrent mille perspectives, élargissent toujours plus le « sens » des textes. La réflexion s'enrichissait considérablement de ces aspects « secondaires ».

À titre d'exemple, la problématique suivante, rencontrée en introduction « Peut-on considérer avec B. Dort que l'ambiguïté d'un texte de théâtre, liée à la multitude des lectures qui peuvent en être faites, signale son excellence et garantit sa pérennité ? » posait efficacement les enjeux de la question.

Attention également à la conclusion. C'est un moment stratégique du parcours de l'argumentation. Dans l'idéal, elle fait un bilan des acquis, parcourt rapidement le chemin emprunté et ouvre le sujet vers d'autres horizons. Il convient donc d'éviter d'apporter des arguments neufs, voire de contredire ce qui a été dit auparavant. La conclusion est aussi pour le lecteur l'occasion de se constituer une dernière impression.

Enfin, ouvrir le sujet, comme le préconisent bien des manuels, au moment de la conclusion n'est pas se débarrasser du problème « Autant de questions qui trouveront réponse dans le futur »...

### *Histoire / Géographie*

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

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

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

Le jury de géographie a corrigé quatre copies, notées de 3 à 8/20, pour une moyenne de 5/20. Le sujet, "Les espaces touristiques en France", n'a pas dérouter les candidats. Le jury a apprécié l'effort d'illustration cartographique des candidats, mais regrette que la réflexion sur les termes du sujet n'ait pas été suffisamment approfondie. Dans la majorité des copies, le sujet traité était davantage "le tourisme en France" que "les espaces touristiques en France". Au-delà d'une présentation générale sur le secteur touristique de l'économie française, le jury attendait des candidats qu'ils sachent analyser différents types d'espaces touristiques, à différentes échelles ; leur origine, leur fonctionnement et leur évolution. Tous les plans étaient recevables, pour peu qu'ils fussent logiques et géographiques.

## Epreuves orales d'admission

### Créole

#### *Présentation / commentaire*

Ainsi que certains candidats l'ont bien compris, il s'agit là, d'abord, d'une épreuve qui n'est pas de l'*écrit lu*, et qui a ses exigences propres : utilisation consciente des ressources de la voix, expressivité du discours, maîtrise des postures physiques, présence à l'auditoire, modulation du contact avec celui-ci, par exemple par le regard. Force est de reconnaître que cette évidence échappe encore à un trop grand nombre d'entre eux, et plus encore, comme il a déjà été dit l'an dernier, d'entre elles. Si certaines prestations ont manifesté une aisance remarquable, un art convaincant de se détacher des notes, d'autres ont répété point par point les défauts pourtant signalés l'an dernier – au choix, voix inaudibles ou inexpressives, notes lues sans le moindre regard pour le jury, incapacité à improviser quand une page manque... Quelques recommandations de bon sens auraient intérêt à être prises en compte pour l'avenir : numérotation des feuilles (en gros caractères !), mise en évidence matérielle des grandes articulations du discours (introduction, transitions, conclusion) pour que le candidat puisse se repérer facilement dans la structure de son argumentation, et se détacher de ses notes. Surtout, le jury ne saurait trop recommander le travail en équipe dans la préparation de l'oral, en particulier pour que les candidats multiplient les occasions de parler devant un public, qui pourrait ensuite l'aider à mieux connaître ses points forts et points faibles afin de s'améliorer globalement.

Pour autant, une forme impeccable ne suffit pas ; encore convient-il que le fond soit à la hauteur. S'il n'apparaît pas nécessaire, pour éviter d'inutiles redondances, de répéter ce qui a déjà été souligné à propos de l'épreuve de dissertation, il n'en est pas moins indispensable de revenir sur certaines observations. Sans doute une insuffisance de connaissances se détecte-t-elle immédiatement à l'écrit – mais que dire de l'épreuve (au sens premier du terme) que subissent candidats et membres du jury, quand les questions, qui suivent la présentation du document, révèlent de véritables gouffres d'ignorance ! Des candidats au CAPES de Langues et cultures régionales - créole sont censés savoir que la photographie n'existe pas au XVIII<sup>ème</sup> siècle, et que l'*Encyclopédie* de Diderot-d'Alembert est un des ouvrages majeurs de la seconde moitié du XVIII<sup>ème</sup> siècle. Censés savoir, également, qu'il existe des différences importantes entre une habitation-sucrerie du XVIII<sup>ème</sup>, et une usine à sucre de la fin du XX<sup>ème</sup>, et que ce sont les bêtes, l'eau ou le vent qui font mouvoir les moulins – pas les esclaves (sauf si l'on se réfère explicitement à la gravure de Théodore de Bry, qui ne vaut que pour l'Hispaniola de la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle, et dont la meule verticale est de surcroît le décalque du pressoir à olives des terres méditerranéennes, lui aussi mû par des hommes). Que les candidats veuillent bien se convaincre que l'on ne sert pas les cultures créoles en les pensant en dehors d'une solide culture générale.

Concernant les documents de civilisation proposés aux candidats, ils appartenaient à trois grands catégories – que l'on identifiera dans le seul but d'aider à la lisibilité du rapport, et non pas pour établir une liste *ne varietur* de ce qui peut tomber à un oral : les textes « historiques » (un inventaire d'habitation du XVIII<sup>ème</sup> ou de la fin du

XIX<sup>ème</sup>, par exemple), les documents iconographiques (gravures du XVII<sup>ème</sup>, cartes postales du début du XX<sup>ème</sup> siècle, photographies de cases de la fin du XIX<sup>ème</sup> ou / et du milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, etc.), enfin des extraits de romans utilisés comme moyen d'accès à une civilisation (le roman, dans ces conditions, est alors considéré indépendamment de toute analyse proprement littéraire, cf. *infra*). La première difficulté a été de savoir s'il fallait lire le texte à haute voix, quelle proportion du texte lire ainsi. Le bon sens, là aussi, aurait dû guider les candidats : dans une épreuve relativement courte, quand le texte est *en français*, autant éviter de perdre un temps précieux de cette façon, et privilégier dans le cours de l'exposé de brèves citations à haute voix servant l'argumentation. Il convenait ensuite de trouver un fil directeur charpentant la prestation, et d'éviter certaines erreurs grossières – en particulier, dans le cas d'un commentaire composé de deux extraits de textes (ou de plusieurs photographies), la juxtaposition d'explications totalement indépendantes l'une de l'autre (il s'agit là de problèmes de méthodologie pure, censés avoir été réglés bien en amont du jour des épreuves orales du CAPES). Enfin, il s'agissait de commenter dans le temps imparti un maximum d'éléments renvoyant à ce qui est communément désigné comme la richesse du sujet. Sur ce point, trop de candidats se sont contentés d'un simple survol, en faisant l'impasse sur des pans entiers du document, glanant sans ordre ni méthode, au hasard, tel mot plutôt que tel autre, pour donner au final des commentaires superficiels, voire squelettiques, et donc sans intérêt. L'iconographie a donné lieu à des prestations très contrastées, certaines bonnes, d'autres notablement moins convaincantes. Il convient d'attirer l'attention des candidats sur le fait qu'un commentaire d'« images » obéit à des règles particulières, dont le jury a pu constater que les plus élémentaires étaient parfois ignorées – alors même que l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire placent l'illustration au premier plan des supports pédagogiques... On ajoutera que pour être « iconographique », un document va rarement sans accompagnement d'une légende, qui au même titre que le dessin ou la photographie font partie de ce qui est à commenter, ce qui là aussi a été absent de la majorité des prestations.

Pour ce qui concerne la littérature il suffira de rappeler ici quelques-unes des remarques qui avaient été formulées dans le précédent rapport avant de les compléter par des observations liées à l'expérience de cette année.

Le premier point, et le plus important, c'est qu'il s'agit d'un texte *littéraire* qui ne saurait être lu ni comme un témoignage d'un mode de vie disparu, ni comme le support d'une analyse de langue. Il faut obligatoirement mettre en évidence le fait qu'un texte littéraire correspond à une intention esthétique et que de ce fait l'explication se doit d'étudier les moyens employés par l'auteur pour faire entrer le lecteur dans son univers.

L'explication d'un texte littéraire à l'oral est un exercice aux règles établies par la tradition et les fonctions de cet exercice et qui seront adaptées au cas particulier de l'explication en langue créole. Cependant il faut garder à l'esprit que le questionnement sur la portée, les enjeux et la signification en sont les éléments les plus significatifs.

En effet, il s'agira pour le candidat de construire une signification du texte étudié en se fondant sur des éléments concrets et cette signification sera organisée de telle sorte qu'elle mettra en évidence l'approche d'ensemble du passage.

Les compétences requises pour réussir l'explication sont assez nombreuses et relèvent de la maîtrise de connaissances culturelles, littéraires et historiques et de la mise en œuvre de capacités d'analyse afin d'élaborer une interprétation. En outre il faudra se souvenir qu'il s'agit d'un exercice oral qui se déroule devant un auditoire dont il faudra à la fois susciter et maintenir l'attention, mais au-delà le convaincre par la qualité de l'analyse. On néglige trop souvent ce qui relève de l'aisance et de l'assurance avec des éléments aussi importants que le regard, la voix, le ton, le débit.

Nous renvoyons au rapport de 2002 pour trouver des indications plus détaillées que celles de cette année, mais il convient de signaler quelques points supplémentaires.

D'abord, en ce qui concerne la lecture, elle sera laissée à l'appréciation du candidat. On peut cependant recommander la lecture intégrale d'un passage bref et la lecture d'un extrait, signalé, d'un texte long. Cette lecture, sans être théâtralisée, fait partie intégrante de l'explication et de ce fait contribue à construire le sens en annonçant l'interprétation. Elle sera expressive, vivante et rendra compte de la tonalité du texte.

Un autre point sur lequel il est utile de revenir c'est la cohérence et l'organisation de l'explication. Il arrive que les explications soient une juxtaposition de remarques qui, si elles peuvent s'avérer justes et pertinentes individuellement, ne peuvent que donner une idée fragmentaire, imparfaite du texte. Ce travers peut facilement être corrigé par une rigueur dans l'analyse en cherchant les enjeux du texte et en proposant des axes

d'interprétation qui seront clairement formulés dès l'introduction. A cet égard, le candidat tiendra compte aussi de la matérialité du texte, à savoir la mise en page, la typographie et intégrera ces remarques dans son commentaire pour autant qu'elles contribuent à construire le sens général et les proscrira si elles ne sont que des observations parmi d'autres, sans lien avec l'ensemble de l'explication.

Le choix fait par le candidat de l'explication linéaire ou du commentaire composé ne saurait être réglé a priori. L'expérience montre que les candidats peuvent manifester leurs qualités en se servant de l'une ou de l'autre méthode, cependant on peut suggérer de privilégier l'explication linéaire qui sera progressive et ordonnée, dans le cas d'un texte bref, alors que le commentaire composé conviendra mieux à l'étude d'un passage plus long et qui de ce fait supposera une étude plus synthétique.

On ne saurait trop insister sur le fait qu'une explication littéraire ne s'improvise pas et que l'année de préparation au concours doit permettre aux candidats de s'exercer régulièrement à étudier des textes littéraires et à en proposer une explication devant un auditoire.

Ces remarques brèves ne sauraient être conclues autrement que par une citation précise du rapport de l'an dernier qui trouve encore sa justification cette année :

« Enfin, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur un point qui lui apparaît essentiel. En aucun cas ces derniers ne doivent se laisser entraîner par leur empathie avec le sujet, par leur connaissance personnelle, voire intime, de tels aspects des civilisations créoles, en négligeant du coup d'expliquer ce qui leur apparaît comme une évidence. »

Encore une fois, l'attitude sera double, à la fois approfondir la culture littéraire des espaces créoles, mais replacer ces textes dans l'ensemble de ce que l'on appelle les « pratiques métaphoriques verbales ».

### *Grammaire / linguistique*

Par rapport aux remarques faites par le jury en 2002, et qui avaient une portée assez générale, l'essentiel des observations du jury cette année portera plus sur des questions plus strictement « linguistiques ».

Pour ce qui est du concours 2002, on gardera à l'esprit (mieux, on se référera à ce rapport de concours pour le détail), que le jury avait insisté sur la nécessité pour le candidat de lire à haute voix les exemples (ce qui en donne une première interprétation), de commenter la graphie lorsqu'elle souligne ou masque des phénomènes pertinents (par exemple découpages syntaxiques). Les candidats ont été encouragés à classer les phénomènes analogues et à traiter chaque classe de faits linguistiques en une seule fois, ce qui évite de répéter plusieurs fois des analyses identiques, en explicitant les critères sous-jacents aux catégories établies.

La partie de l'épreuve dévolue à la grammaire et à la linguistique offre au candidat l'occasion de faire montre de ses connaissances dans le domaine de la description linguistique, de ses capacités d'analyse de la chaîne parlée et d'un certain sens de l'exposé didactique. Il lui est proposé un court texte en créole accompagné d'une consigne du type « Faites toutes les remarques que vous jugerez opportunes sur les syntagmes nominaux (ou les syntagmes verbaux) présents dans ce passage ». Au bout de sa préparation, on attend du candidat un exposé concis et cohérent où il montrera :

1. Qu'il sait lire à haute voix un court texte en créole en y mettant de l'expression, c'est-à-dire en opérant la traduction prosodique des indices (graphie, ponctuation, éclairage paratextuel sur l'appartenance du texte à un genre oral ou sa provenance d'un écrivain connu) et en ne butant pas sur la première transcription un peu originale.

2. Qu'il dispose, dans son bagage conceptuel, d'une définition opérationnelle de « syntagme nominal » et « syntagme verbal » référant à une école théorique, à un type d'analyse de phrase ou, plus simplement, à un genre d'ouvrages scolaires identifié.

3° Qu'il est capable de relever tous les segments présents dans le passage correspondant à la définition initialement fournie, en soulignant ce qu'ils ont de constant et de différent. Ce principe d'exhaustivité est essentiel, car il met en relief l'aptitude à identifier et caractériser des différences fines, mais il ne doit surtout pas conduire le candidat à répéter à plusieurs reprises une analyse déjà posée.

4° Qu'il peut expliquer à la fois comment tel segment s'intègre dans une unité de rang supérieur (syntagme complexe, phrase ou énoncé), quelle fonction grammaticale il y occupe, mais également de quoi il est composé (quels sont ses propres constituants). Fondé sur la pertinence de l'analyse en constituants immédiats, ce principe doit offrir au candidat l'occasion de segmenter une unité de rang supérieur en unités de rang inférieur en expliquant les relations des items entre eux, selon les méthodes usuelles de la « mise en boîtes » (*boxing*), de la parenthésisation ou d'un indicateur arborescent. L'utilisation d'un schéma au tableau est donc possible pour rendre visible l'analyse si elle est particulièrement complexe ou ambiguë, mais elle ne remplace en aucun cas une explication verbale claire et *argumentée* des relations et des cohérences suggérées entre parties du discours.

5° Qu'il ne perd pas de vue que les langues de l'ensemble créole sont en voie de grammatisation, c'est-à-dire qu'elles ne disposent pas encore d'outils normatifs éprouvés et validés par l'usage. En conséquence de quoi l'oral (et donc la variation phonétique, morphologique, syntaxique et stylistique) y joue un rôle prépondérant. La mise à l'écrit de ces langues procède souvent de « coups de force » religieux, politique, poétique ou idéologique, et suscite nécessairement un débat sociolinguistique quant à l'interprétation de certains choix. Cette considération est faite ici pour écarter tout normativisme mécaniste, interdire tout jugement dogmatique anachronique et expéditif, prohiber toute formule catégorique indémontrable, et faire que l'esprit de nuance et la prise en compte de la pluralité puissent constamment nourrir l'analyse et la réflexion. Les futurs professeurs de créole devront lire des textes variés dans des graphies variées, sauront écouter leurs élèves dans leurs différences et apprendront ainsi à respecter la nécessaire diversité des expressions linguistiques.

6° Enfin qu'il sait que l'activité métalinguistique d'un élève, en France, qu'il soit ou non dans un Département d'Outre-Mer, est informée d'un ensemble de notions issues majoritairement de la grammaire française (et éventuellement des autres langues apprises à l'école) et que toute remarque comparative, toute mise en rapport avec un autre idiome présent dans la communauté, toute traduction peuvent être opportunes, pourvu que cela soit fait avec prudence et sens de l'illustration pédagogique. L'utilisation de catégories comme « infinitif », « participe », « subjonctif » est donc délicate, et le jury recommande que l'application de ces termes à une réalité créole soit mesurée et argumentée.

Cela dit, le futur professeur de langues et cultures créoles n'est pas nécessairement un linguiste. Le jury n'attend nullement de lui un débat sur les théories linguistiques relatives à la créolisation ou des développements techniques à n'en plus finir sur des points controversés de la recherche récente ou à la mode. En revanche, il est indispensable que le candidat dispose d'une définition de la phrase et de l'énoncé, du nom et du verbe, et de quelques catégories fondamentales comme « copule », « sujet », « prédicat », « valence », « déterminant », « adjectif », « auxiliaire », « temps », « mode », « aspect », « conditionnel », « complément », « fonction », « catégorie syntaxique ». Ces concepts sont présentés dans des usuels de linguistique générale et dans des manuels de grammaire utilisés dans les collèges et les lycées. Le candidat veillera alors à pouvoir distinguer entre un concept général et son application à la langue, voire à l'exemple étudié, en n'oubliant jamais que les grammaires ont pour fonction de donner de grands repères, mais ne peuvent souvent pas rendre compte des particularités de mise en contexte et en situation de chaque unité. Ces particularités sont en effet parfois, pour la fonctionnalité en discours et en situation, aussi importantes que les caractéristiques générales d'une unité<sup>6</sup>.

Deux grandes conceptions de l'analyse grammaticale sont généralement sous-jacentes dans les approches des candidats. La première, issue de la Grammaire Générative et de sa vulgarisation en français par les travaux de Jean Dubois et d'un certain nombre de grammaires scolaires des années 1980, fait du Syntagme Nominal et du Syntagme Verbal les deux constituants majeurs constitutifs de la phrase, notion résumée dans la formule  $P = SN + SV$ . Si le candidat adopte une approche de ce type, il est important qu'il garde à l'idée :

1° Que ce syntagme nominal majeur peut être complexe (et composé d'autres constituants intégrés qu'il faudra identifier et justifier),

2° Qu'il peut se manifester sous la forme d'un pronom ou d'un groupe pronominal

3° Qu'il peut même prendre la forme d'un verbe ou d'une phrase

4° Que l'on peut retrouver d'autres syntagmes nominaux dans le syntagme verbal ou dans des syntagmes adjoints « circonstants ».

---

<sup>6</sup> Pour montrer qu'un investissement dans la maîtrise des connaissances du type de celles évoquées ici est utile de manière générale, et pas seulement pendant la partie « grammaire / linguistique » de l'épreuve orale de « Présentation / commentaire », on rappellera que ce sont souvent ces mêmes particularités de fonctionnement qui, dans l'épreuve de traduction, posent problème en langue de départ, et / ou permettent en langue d'arrivée de résoudre des difficultés lors de l'épreuve écrite de traduction, que ce sont encore ces mêmes particularités qui favorisent certains fonctionnements de la langue littéraire.

La deuxième approche grammaticale globalement dominante, plus proche des travaux de Tesnière, du fonctionnalisme ou des grammaires scolaires traditionnelles, fait du verbe le pivot, l'élément central de la phrase. Chaque verbe est doté d'une valence à partir de laquelle on dénombrera divers « actants » (ou « arguments »...) jouant chacun un rôle spécifique qui peut aller de pair avec des propriétés formelles (par exemple : présence ou absence de préposition) et sémantiques (compatibilité des compléments sélectionnés avec des traits comme [Humain], [Animé], etc.).

Dans ce cas, le candidat veillera de toutes manières à identifier le noyau verbal de la phrase, il en repérera le sujet, et il devra expliquer le rôle et la fonction de tous les autres groupes, nominaux ou non, dépendants, à des degrés divers (et cela doit être justifié par des critères lorsque cela est possible) de ce verbe.

Les choix entre écoles théoriques, majeurs pour le chercheur, n'ont pas nécessairement d'effets importants pour les candidats voire les élèves. Il ne faut pas confondre en effet soutenance de mémoire académique et présentation d'un commentaire oral au concours de recrutement de Professeurs. Toutefois, les candidats devraient rester attentifs au fait que l'épreuve laisse la place à l'expression d'une culture linguistique ; par conséquent, toute remarque graphique, morphologique, sémantique voire stylistique ou pragmatique est la bienvenue, dès lors qu'elle est présentée dans un souci d'éclairer ou d'illustrer le propos avec pertinence.

Quelques indications qui peuvent aider les candidats à se préparer pour cette partie d'épreuve :

1. En principe, c'est la phrase canonique ou phrase de base réduite qui fait l'objet de la description grammaticale lorsqu'on procède à l'analyse en constituants. Cette phrase correspond à la phrase simple déclarative affirmative et neutre (les autres types et formes sont des transformations de cette structure de base). C'est cet objet – la phrase, structure complète et autonome, bien formée, c'est à dire obéissant à des règles - qui constitue le modèle de référence qu'étudie la grammaire, en dehors de tout contexte, hors de toute énonciation.

Le candidat doit donc, pendant son analyse préalable à la construction de son exposé, théoriquement ramener au moins certaines des phrases du corpus qui lui est soumis (les P interrogatives ou les P emphatiques par exemple) à des phrases canoniques avant de procéder à l'analyse. Cela lui permettra de mieux percevoir des ambiguïtés éventuelles, des éléments implicites ou en facteur commun, etc. De même, s'il a le sentiment que dans un extrait du corpus à étudier, l'un des constituants n'est pas à sa place canonique, il a tout intérêt à rétablir cet ordre canonique pour informer son analyse.

Il doit partir de l'idée que toute phrase se réfère à l'un des quatre « types » syntaxiques suivants : déclarative, interrogative, impérative, exclamative. Et que ce qui distingue les unes et les autres, ce sont des différences de structure syntaxique, différences qui sont marquées par des indices caractéristiques, les marques formelles, qu'il doit mettre en évidence. En cas d'absence de marques formelles à l'écrit, il doit réfléchir à ce phénomène, au rôle de l'intonation par exemple.

Le candidat, conscient que la phrase n'est pas une succession linéaire mais un ensemble d'éléments ordonnés hiérarchiquement, aura soin de distinguer explicitement, au cours de sa présentation, entre « constituants de phrase » et « constituants de syntagme ».

2. Pour identifier les unités, constituer des classes de mots (des classes grammaticales) sur des critères cohérents, faire apparaître les propriétés syntaxiques de ces classes et formuler des règles de fonctionnement, le candidat doit montrer qu'il maîtrise un certain nombre d'outils. On peut citer les opérations fondamentales de l'analyse syntaxique que sont la commutation, le déplacement, l'effacement, l'insertion d'éléments. Ou encore d'autres manipulations qui permettent de faire apparaître des propriétés : extraction, pronominalisation, interrogation ...

3. La maîtrise du vocabulaire grammatical, métalinguistique, fait partie du bagage du candidat. Celui-ci doit être à même de définir, à la demande du jury, les termes spécialisés (les notions grammaticales) dont il fait usage, y compris ceux qui paraissent les plus évidents à définir a priori comme *mot*, *phrase* ou *commutation*. Et il va de soi qu'il doit définir les termes faisant référence au métalangage linguistique qui figurent dans la consigne qui lui a été donnée.

4. L'approche contrastive comparant créole et français (ou éventuellement avec l'anglais ou l'espagnol) doit être sollicitée avec discernement.

Il ne fait pas de doute que la comparaison avec d'autres langues permet de souligner l'originalité ou non des structures linguistiques créoles par rapport à celles d'autres langues (par exemple celles des options quand le



candidat a choisi une option « langue »). Ex. « *La non pertinence de la catégorie syntaxique du genre en créole, ne signifie pas que le créole ne peut marquer, lexicalement, les oppositions de sexe* », constat. qui permet de comparer ce fonctionnement à celui de l'anglais.

L'approche contrastive est plus sujette à caution lorsqu'elle est convoquée comme base de l'analyse. La traduction en français par un infinitif ou un subjonctif d'une forme verbale créole ne permet pas d'établir que l'on a des raisons de considérer que le créole a un infinitif ou un subjonctif.

Cependant, dans la mesure où elle contribue à asseoir le sentiment linguistique, l'approche contrastive peut être mise à contribution sur des structures où les interférences entre les deux langues sont fréquentes. La comparaison peut aider, par exemple, à faire prendre conscience que certaines phrases agrammaticales en français sont en fait des calques du créole et de là, à mieux maîtriser les différences essentielles entre les deux langues, en compréhension comme en production, à l'oral comme à l'écrit. Un autre exemple : l'analyse contrastive peut contribuer à « fixer » une fois pour toutes cette propriété des créoles qui ne semble pas évidente pour tous les candidats, à savoir qu'ils ne présentent qu'extrêmement peu, voire pas de flexion verbale (la troncation). Il est peu cohérent, face à un tableau descriptif de dire que le verbe « se conjugue » en créole, sauf à considérer les indices personnels antéposés et les marqueurs aspecto-temporels comme des formes de flexion (par « préfixation »), ce qu'il faut alors discuter, illustrer, démontrer en détail.

5. Si le candidat souhaite utiliser un tableau pour son exposé, il serait prudent qu'il le signale aux appariteurs dès qu'il décide d'en utiliser un pendant la préparation préalable afin que toutes les dispositions matérielles soient prises pour cela.

Si l'exposé utilise le support d'un tableau, le candidat visera une présentation claire et une explication cohérente et non émiétée des phénomènes étudiés. Bref il s'efforcera de contrôler, du début à la fin de son intervention, l'emploi qu'il fait de ce support, en montrant par son usage du tableau, que celui lui est utile autrement que pour se donner une contenance.

L'expérience des deux années passées indique en effet que l'exploitation des possibilités offertes par le tableau a été peu profitable jusqu'ici aux candidats. L'utilisation du tableau ralentit l'exposé (gribouiller trop vite sur le tableau risque d'être contre-productif), incite parfois le candidat, lorsqu'il a une certaine expérience de l'enseignement, à retrouver un ton très professoral peu engageant. Lorsque le candidat n'a pas d'expérience de l'enseignement, cela transparait souvent aux défauts habituels d'un débutant en la matière : dos tourné au jury, voix peu audible de ce fait, écriture peu lisible, exploitation peu judicieuse de l'espace du tableau. L'expérience montre aussi que des schémas obligent souvent à binariser un exposé (sur un indicateur syntagmatique, un élément est hiérarchiquement dominé ou non par un autre, par exemple) là où l'oral permet plus de souplesse et de finesse.

6. Le candidat doit être conscient que le temps qui lui est imparti est limité. Il doit, en conséquence, gérer avec lucidité le temps consacré à la présentation de son travail et celui qu'il consacrerait aux questions complémentaires qui peuvent lui être posées. Un candidat qui oublie de prendre en compte dans sa programmation les éventuelles questions du jury peut donner le sentiment de vouloir fuir les échanges avec celui-ci. Le fait de se « fermer » à toute orientation suggérée par le jury et pouvant mener vers des analyses différentes de celles qui ont été initialement proposées par le candidat peut être également perçu comme le signe d'une trop grande assurance en ses propres compétences, ou comme une compétence réduite à un certain type d'analyse ponctuel (dans un domaine où il convient de se montrer prudent : le savoir grammatical est sans cesse en construction et il existe des questions sans réponse univoque).

7. Le candidat arrivera probablement mieux préparé et plus serein à l'épreuve orale s'il a abordé la préparation à cette épreuve avec la conscience que sa réflexion gagnerait à s'organiser de la façon suivante : (1). observation du corpus (en ayant vérifié au préalable que la consigne et les phrases du corpus sont bien comprises). Le corpus proposé peut être abondé d'exemples fournis par le candidat ; (2). manipulations / tests permettant de faire apparaître les propriétés ; (3). rassemblement des résultats sous forme de tableau commenté ; (4). rédaction d'une synthèse à partir de ce tableau.

8. La tension et l'émotion peuvent conduire le candidat à commettre une erreur de base dont il prend immédiatement conscience. Il lui est vivement recommandé de déployer les efforts nécessaires pour la corriger tout aussi immédiatement devant le jury et ce, même si l'erreur en question n'est pas directement en relation avec la question de grammaire à traiter.

On trouvera plus bas, et pour conclure, une liste des erreurs les plus fréquentes chez les candidats en 2003 :

- Oubli de la lecture du texte support ou alors lecture négligente, hachée, hâtive, désincarnée du texte.
- Absence de lecture de la consigne ou redéfinition fantaisiste de celle-ci :  
« Dans ce passage, tous les syntagmes verbaux sont des adjectifs prédicatifs »
- Utilisation de notions confuses, anarchiques ou inadaptées :  
« La copule *sé* est un présentatif »
- Difficulté à catégoriser de manière précise :  
« *bagay-la bon pou manjé* » (Mart), « *manjé* est ici un infinitif »  
« ...*si li di pa moin kèksoz* (Réu.)... : « *pa* pourrait être une négation, mais ici je ne le sais pas »
- Absence d'explicitation de critères définitoires devant un élément pouvant être catégorisé de manière différente selon les contextes (Nom / Verbe) :  
« *cachette* » (Réu.).
- Absence de réaction devant un verbe redoublé :  
« *casse cassé* » (Réu.)
- Abus de catégorie « savante » non clairement identifiée :  
Ainsi dans « *i koumansé palé* » (Mart), avant d'invoquer une sérialisation verbale, il faudrait considérer l'hypothèse de l'utilisation d'un auxiliaire ou d'un modal qui introduit un aspect spécifique, sauf à appeler sérialisation toute mise en séquence de deux formes verbales.
- Incapacité à faire apparaître un paradigme de formes pourtant bâties sur le même patron ou obéissant à la même structure.

### ***Epreuve sur dossier***

*Il ne sera pas rappelé ici les termes du rapport de la session 2002. Les remarques qu'il contient restent pertinentes.*

Il faut insister cependant sur le fait que le rapport du jury à l'issue des épreuves d'admission ne saurait être considéré comme un catalogue de recettes qu'il suffirait d'appliquer. Aucune prestation ne peut être réussie si elle ne repose pas avant tout sur la réflexion du candidat. Il faut garder constamment à l'esprit que chaque sujet impose une approche spécifique. Les indications pédagogiques figurant dans les rapports de jury et dans les manuels ne doivent pas devenir l'occasion de faire des propositions que l'on serait ensuite incapable d'étayer, comme ce fut le cas pour ce candidat qui, ayant retenu qu'il serait bon de penser aux NTIC, a ainsi proposé une séance d'une heure avec des lycéens pour mettre en ligne une page sur la toile, louable initiative qui aurait été plus convaincante s'il n'était apparu que le candidat ne savait pas très bien comment s'y prendre.

#### *1. La maîtrise de certaines techniques*

Les prestations des candidats révèlent une faiblesse assez généralement répandue dans les techniques d'analyse des documents iconographiques. Il est rappelé aux candidats qu'un dossier peut-être composé de documents littéraires (poèmes, prose narrative) et non littéraires (images, articles de presse, cartes, statistiques, tableaux). Ils doivent donc veiller à être capables d'analyser l'ensemble de ces documents et s'y entraîner.

La question de la lecture à haute voix est très généralement sous estimée par les candidats. Il n'est pas certain que ceux-ci soient totalement à l'aise lorsqu'ils lisent des textes en créole. Un candidat, lors de son exposé, a systématiquement traduit en français les exemples qu'il tirait d'un texte en créole. Un seul candidat à cette session s'est montré capable de faire une *lecture expressive* d'un poème en créole. Il s'agit là d'une compétence qui pourra systématiquement être vérifiée par le jury lors des prochaines sessions.

#### *2. La maîtrise des savoirs*

Les questions posées par le jury aux candidats ont révélé un manque assez préoccupant de connaissances *précises* sur les écrivains et artistes créoles dans les différentes zones : confusions entre les îles de la

Guadeloupe, informations fragmentaires sur des artistes essentiels. Un candidat, qui exposait pourtant un dossier qu'il avait choisi d'orienter sur l'importance patrimoniale du créole, s'est révélé incapable, malgré les questions du jury *destinées à l'aider*, de faire le rapprochement avec la Journée internationale du créole...

Certains concepts pourtant d'un intérêt évident pour un enseignement de Langue et culture régionale ne sont pas maîtrisés. Ainsi un candidat a été incapable de répondre à une question sur la différence entre diglossie et bilinguisme alors qu'il utilisait lui-même ces termes dans son exposé.

*Il faut rappeler que le champ disciplinaire du CAPES de créole est "Langue et culture régionale". Or les travaux sur la langue sont en général peu choisis. Les candidats semblent marquer une nette préférence pour les domaines culturels où pourtant ils ne brillent pas de manière évidente par leur maîtrise des savoirs et / ou leur capacité à en maîtriser tous les aspects. Or, ne pas maîtriser un sujet est particulièrement grave lorsque celui-ci concerne des thèmes comme la religion, l'identité, l'ethnicité, etc. Les candidats au CAPES, futurs enseignants, doivent garder à l'esprit qu'ils s'adressent à un public particulier dans ce lieu particulier qu'est l'école de la République. De la même manière, il convient de mettre en garde les candidats sur le registre de langue caractérisant tout ou partie des textes du dossier. Ils ne doivent pas hésiter à prendre position sur cette question et dire s'ils auraient ou non retenu un texte ou un extrait qui, dans un dossier précisément proposé pour qu'on aborde les questions de son utilisation avec des élèves, peut conduire à se poser entre autres cette question.*

### 3. La prise en compte de la spécificité de l'épreuve

Le jury a constaté que la qualité de la langue mise en œuvre par les candidats eux-mêmes laisse parfois beaucoup à désirer. Certes les situations créoles sont des situations de contacts de langues mais certains types d'interférences ne sont pas acceptables pour des enseignants dont certains ont de plus, comme seconde valence, le français, si l'on veut conserver une spécificité aux langues en contact. La qualité de la langue à l'oral se juge aussi au simple respect de ses structures. Force est de constater de trop nombreuses anomalies dans les prestations orales des candidats.

Le jury a noté, de surcroît, cette année, l'inflation d'un jargon souvent d'ailleurs assez mal maîtrisé ; le jury s'est par exemple beaucoup interrogé sur la nécessité, évoquée par un candidat, de développer la "compétence oraliturelle" des élèves qui lui seraient éventuellement confiés. L'emploi d'une langue imprécise est un symptôme inquiétant : un candidat a, par exemple, utilisé indifféremment lors de son exposé les termes "christianisme / catholicisme". Il s'est d'ailleurs avéré qu'il ignorait la différence entre ces termes. Enfin, signalons que, sans purisme excessif, les candidats doivent s'exprimer dans un langage soutenu : un professeur n'est pas un "prof" ! Un des critères sur lesquels le jury fonde son appréciation réside dans l'aptitude du candidat à l'échange. La qualité de l'échange, en particulier, ne réside pas dans la capacité à fuir ou contourner les questions posées. Le fait de ne pas pouvoir répondre à toutes les questions posées par le jury n'est pas réhibitoire dans l'absolu et il vaut mieux l'avouer - tout en précisant comment il pourrait y être remédié - plutôt que d'essayer d'improviser des réponses.

Un constat s'impose à l'évidence : il est absolument nécessaire que la réflexion sur la spécificité de l'épreuve orale commence pour les candidats bien avant la fin des épreuves écrites.

Chacune des grandes étapes de l'épreuve est importante :

- l'analyse des documents (cf. *supra*) met en œuvre des techniques spécifiques : analyse de textes de différente nature et synthèse de celle-ci. Le candidat ne doit pas perdre de vue le fait que cette analyse doit être faite dans une perspective pédagogique.
- la formulation du ou des objectifs fixés par le candidat doit être sans équivoque : ceux-ci doivent être clairement annoncés au début de l'exposé ;
- le choix du niveau auquel les activités pédagogiques sont prévues doit toujours être justifié avec le plus de précision possible ;
- la structuration de l'exposé ne peut souffrir d'aucune faiblesse : le candidat doit indiquer clairement les parties de son exposé et surtout respecter le plan qu'il annonce ;
- l'idée de "projet" fait beaucoup trop lentement son chemin. Il semble que les candidats aient toujours beaucoup de mal à penser le travail avec d'autres enseignants. Tout juste, concède-t-on que, une fois que l'enseignant de LCR a terminé sa séquence, celui-ci aille se concerter avec des (futurs) collègues pour assurer des "prolongements pédagogiques" qui apparaissent trop nettement plus comme une formalité vide de sens concret dont les candidats s'acquittent dans la mesure où le jury a insisté sur ce point dans son rapport de la session 2002, que comme une pratique professionnelle réelle. Il est à craindre que, dans ces conditions, l'enseignement de la LCR ne joue pas son véritable rôle et puisse même s'isoler sinon s'étioiler.

- *enfin, si l'épreuve de CAPES de créole dont il est question ici est bien un CAPES externe, il n'est pas acceptable que certains candidats démontrent une absence abyssale d'information sur le système éducatif : méconnaissance de la terminologie officielle et des textes réglementaires (y compris ceux concernant le CAPES de créole...), apparition de notions pédagogiques non identifiables (le jury s'interroge encore sur ce que peut être une "discussion magistrale" ???), irréalisme total dans la gestion du temps de classe ont été trop souvent notés par le jury.*

## Options

### Anglais

#### *L'épreuve*

Le jury rappelle (1) que l'épreuve consiste en la présentation critique, en anglais, d'une nouvelle suivie de l'explication, en français, de points grammaticaux à partir d'exemples extraits de la nouvelle, (2) que l'actuel arrêté définissant les épreuves orales d'admission ne prévoit pas d'entretien avec le jury pour l'option anglais et, enfin, (3) qu'il s'agit d'une épreuve qui demande de réelles compétences dans trois domaines en particulier : le commentaire littéraire, l'expression orale en anglais (y compris la terminologie de l'analyse littéraire) et l'explication grammaticale, compétences sans lesquelles le choix de cette option pourrait paraître inopportun.

#### *Les supports de l'épreuve*

Les textes proposés lors de la session 2003 étaient des nouvelles modernes d'auteurs anglais, mais des auteurs anglophones d'autres origines pourraient également être retenus. Les nouvelles proposées aux candidats en 2003 étaient les suivantes : Frank TUOHY (GB), *At Home with the Colonel*, 1962 ; Graham GREENE (GB), *The Invisible Japanese Gentlemen*, 1967.

#### *La présentation critique d'une nouvelle*

Le jury a observé avec satisfaction que les candidats à la session 2003 semblaient mieux préparés à cette partie de l'épreuve que ceux de la première session du concours. Tous ont cherché à structurer leur propos, et ont présenté et suivi un plan. Cet effort d'organisation ne saurait cependant pallier les défaillances constatées dans certaines présentations : une analyse réductrice qui ne prenait en compte que très partiellement la nouvelle ; une tendance à évacuer l'analyse de la voix narrative, ce qui était particulièrement regrettable en ce qui concernait la nouvelle de Greene dans laquelle le narrateur-auteur filtre constamment ce qu'il observe ; une interprétation extrêmement hasardeuse (selon laquelle Greene, en décrivant des personnages appartenant à un milieu littéraire, chercherait à illustrer l'influence que peut exercer le livre) ; et, comme il avait déjà été noté à la session 2002, une tendance parfois observée à forcer l'interprétation de la nouvelle (tel candidat interprète la nouvelle de Greene comme un *gothic novel* en miniature, alors que rien dans la nouvelle ne relève de ce genre) ou à plaquer une interprétation injustifiée (cf. en parlant à tort d'emboîtements de récits dans cette même nouvelle, là où il y a seulement allusion à une autre œuvre littéraire dont le contenu n'est jamais évoqué)...

Le jury rappelle qu'il attend dans une bonne présentation de la nouvelle que le candidat n'en reste ni à une paraphrase de la nouvelle, ni à l'étude d'une dimension unique de celle-ci. On attend de lui non seulement l'identification des différentes composantes de la nouvelle (*référentielle*, comme le lieu et temps de l'action, éléments culturels dont dépendent l'intrigue ; *narratologique* (type de narration, organisation temporelle du texte) ; *structurelle* (oppositions, récurrences, échos, symétrie) ; *thématique, symbolique, métaphorique...*, mais aussi, dans le cas d'une prestation plus riche, qu'il démontre l'interaction entre ces éléments, et qu'il s'appuie sur ces interactions pour explorer la nouvelle et en proposer une interprétation reliant les différents éléments observés (mode de fonctionnement du texte, étude générique...).

#### *L'expression en anglais*

Le jury rappelle ce qu'il avait écrit dans le rapport sur la session 2002 à propos de l'importance de la qualité de l'anglais des candidats, considération qui est toujours de mise :

"Il faudrait que les futurs candidats tiennent compte du fait que, pour ce qui est du seul concours, une compétence insuffisante en anglais est doublement gênante : non seulement

celle-ci ne leur permettra pas, en aval, de présenter une analyse adéquate du sujet, mais aussi, en amont, elle entrave sérieusement leur capacité à lire la nouvelle, ne fût-ce qu'au niveau de la simple compréhension factuelle de celle-ci, et donc à en nourrir l'analyse critique. S'agissant, en plus, d'un concours de recrutement de professeurs de langue et culture créole pouvant aussi être appelés à enseigner une deuxième valence, l'importance des qualités d'expression en anglais pour l'exercice du métier du futur professeur n'échappera à personne."

Dans l'ensemble, l'expression en anglais des candidats laissait à désirer, avec des défaillances plus particulièrement dans le domaine phonologique. Même lorsque les segments étaient assez correctement articulés, l'accent lexical restait un domaine mal maîtrisé (*\*in'nocent*, *\*de'corative*, *\*hypothesis*, *\*cha'racter*, *\*sym'bolism*...), et trop souvent le candidat a cédé à la facilité et a accentué les mots sur la dernière syllabe comme en français (*\*stor'y*, *\*hus'band*, *\*ana'lyse*...). Les candidats auront tout intérêt à consulter les ouvrages cités dans la bibliographie qui indiquent les règles d'accentuation de l'anglais, et à travailler cet aspect de leur prononciation, et ce dès le début de leur préparation.

Pour ce qui est des segments, on trouve la typologie classique des erreurs du francophone (cf. l'absence de diphtongues, le non respect de l'opposition entre *i* long et *i* bref, la non réalisation de la voyelle tendue semi-ouverte d'arrière de « door » etc., les réalisations en [s] et [z] des *th*, l'omission du [h] et / ou sa présence parasitaire devant des mots commençant par une voyelle (*hauthor* etc.)... Il est vivement conseillé aux candidats de travailler la réalisation des phonèmes en laboratoire de langues mais aussi de s'entraîner à l'expression en anglais avec une correction de leurs erreurs, et ce également dès le début de leur préparation dans les deux cas.

Quant à la grammaire et au lexique, on a constaté de nouveau que les candidats ne maîtrisaient pas toujours les quelques suffixes flexionnels de l'anglais et omettaient plus ou moins régulièrement le *—s* de la troisième personne du singulier du présent simple, que tel candidat confondait *his* et *her*, que tel autre candidat construisait des structures fautives (*\*to comment the scene*, *\*to reproach him of something*) parfois en calquant des expressions sur le français (cf. *\*associate X to Y*...). Sur le plan lexical on a noté des confusions entre classes de mots : nom et adjectif (*optimistic / optimist*), ou adjectif et verbe (*\*she doesn't aware of it*), ou entre noms appartenant au même domaine (*paint / painting*). Il ne s'agit nullement de faire un catalogue des erreurs et encore moins un bêtisier, mais d'attirer l'attention des candidats sur l'importance de l'expression pour celui ou celle qui est aujourd'hui candidat(e) au concours et qui sera demain peut-être professeur d'anglais aussi. On ne saurait trop insister sur l'importance de la *pratique* tout au long de la préparation afin d'assurer une expression correcte sur le plan de la grammaire et du lexique comme sur celui de la phonologie.

### *Les points de grammaire*

Les points de grammaire proposés aux candidats étaient les éléments soulignés suivants : *her and her sulky bitches of girlfriends* (l. 117), *I must be intruding* (l. 170) [Frank TUOHY, *At Home with the Colonel*], et *he should have been a young officer in Nelson's navy* (l.24-25), *when you reach your forties* (l. 79) [Graham GREENE, *The Invisible Japanese Gentlemen*].

En ce concerne les traitements de ces exemples le jury rappelle qu'il convient de décrire le ou les point(s), d'en dégager la ou les problématique(s) grammaticale(s) pertinente(s), et de procéder à une analyse (qui n'est bien entendu tributaire d'aucune école linguistique particulière) de ces dernières en s'appuyant sur des manipulations de différentes sortes.

Dans l'ensemble le traitement de ces exemples n'était pas satisfaisant et les candidats devraient pouvoir progresser de façon significative dans ce domaine en suivant une formation, en s'appuyant sur les ouvrages signalés dans la bibliographie et en s'entraînant personnellement à l'exercice.

Signalons brièvement les problématiques qu'on pouvait aborder dans les exemples proposés aux candidats :

*her and her sulky bitches of girlfriends* l. 117

—structure du GN, identification de la tête du GN

—valeur de *of*

—valeur métaphorique de *bitches*

—valeur de *girl* ici

*I suppose I must be intruding* l. 170

— valeur de l'auxiliaire modal *must* : épistémique (assertif / congruence S—P) ou radicale (pragmatique ; dynamique ou déontique) ?"

—valeur de l'aspect *have* + —*en*

*When you reach your forties* l. 79

—pourquoi le numéral *forty* est-il au pluriel ? problème de *conversion* adjectif → nom ; valeur du *pluriel* ici

—valeur de l'adjectif possessif *your*

*He should have been a young officer in Nelson's navy* l.24-25

—valeur de *should* : type de modal, et valeur du prétérit

### *Conseils pour la préparation de l'épreuve*

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

### *Bibliographie*

#### Présentation critique des nouvelles

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

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

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

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

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

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

#### Expression en anglais

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

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

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

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

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

#### Points de grammaire

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***Espagnol***

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

### ***Français***

#### *L'explication de texte*

L'épreuve proposée aux candidats du CAPES de créole ayant choisi l'option français est l'explication d'un texte, postérieur à 1500, appartenant à la littérature française ou francophone.  
 Ici encore, nous renvoyons au rapport du concours 2002 qui pose les bases de la méthodologie.

#### *Quelques informations sur la procédure*

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

Les textes ont une longueur approximative de 2000 à 3000 signes, naturellement, des spécificités typographiques ou de genre peuvent engendrer des différences apparentes.

Le candidat dispose ensuite de deux heures de préparation avant d'exposer son travail devant le jury. L'épreuve se déroule en deux temps :

- le candidat dispose d'abord de 25 minutes pour développer son explication.
- la deuxième partie de l'épreuve prend la forme d'un entretien au cours duquel le jury revient sur les points de l'exposé qui méritent d'être approfondis, corrigés ou mis en lumière.

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

Par ailleurs, le savoir-faire se nourrit d'un savoir, la préparation CAPES suppose en effet une fréquentation assidue des textes de la littérature française. En effet, le travail d'explication de texte est grandement facilité quand le candidat a lu, ou connaît les grandes lignes de l'œuvre d'où le texte est extrait. Ainsi, la dimension tragique dans le passage de « la rencontre » entre le Chevalier Des Grieux et Manon (Abbé Prévost (1697-1763), Histoire du Chevalier des Grieux et de Manon Lescaut -1731-) est plus identifiable lorsque l'issue du récit est connue, il est impossible alors d'ignorer le passage : « *qui a causé, dans la suite, tous ses malheurs et les miens* » et le candidat peut alors mettre en valeur sa dimension programmatique.

Lors de son année de préparation le candidat doit donc sélectionner ses lectures en fonction de ses lacunes, sachant qu'il sera interrogé sur les textes francophones des programmes de collège et lycée.

Au delà de cet aspect, les prestations les plus médiocres ne posaient pas de problématique identifiable. Rappelons qu'il s'agit d'énoncer clairement dès l'introduction les pistes ou axes d'étude que l'explication se chargera d'élucider ou d'expliquer. Le projet de lecture, construit sous la forme d'une problématique qui fédère

les questions que le lecteur se pose, permet d'éviter l'émiettement de l'analyse, l'inconsistance de l'explication.

Nous pouvons suggérer quelques exemples de problématisations, à propos de :

- *Gargantua*, l'éducation de Gargantua (Ch. 23)

En quoi le texte est-il redevable d'un idéal Humaniste, mais également en quoi est-il emblématique de la « manière » de Rabelais ?

- *Lettre Persane* n°29

Comment Montesquieu utilise-t-il une forme narrative pour délivrer un message assez subversif à l'égard des réalités religieuses de son temps (inquisition, rôle du clergé ...) ?

- *Caractères* (De la ville, 14)

Comment la mise en scène d'un « type littéraire » est-elle l'occasion pour La Bruyère d'une impitoyable critique des mœurs de son temps ?

Il ne s'agit que d'exemples, mais qui sont de nature à fournir au discours du candidat une ossature rigoureuse et véritablement éclairante. Par ailleurs, le fil conducteur du travail ne doit pas disparaître au bout de quelques minutes. Trop souvent, le jury a déploré que la rigueur du travail d'explication amorcé dans les premières lignes du texte s'effiloche peu à peu pour se perdre assez vite dans des remarques imprécises et sans ordre. Il est fondamental de mener le travail d'analyse dans un cadre rigoureux qui mette en valeur la pensée et les hypothèses formulées.

De même, les hypothèses de lecture doivent être argumentées, solidement ancrées dans une analyse des effets du discours. Ainsi, le jury a pu entendre à propos de la réaction de Don Juan à la « tirade d'Elvire » que celui-ci ne parlait pas car il ne l'aimait pas. Sans autre explication... Il aurait mieux valu partir du texte même et de la distribution des volumes dans le découpage proposé : le personnage de Molière est pratiquement muet dans ce passage et lorsqu'il a la parole, il la transfère immédiatement à Sganarelle. Si l'on admet que Don Juan est un être de langage qui parle essentiellement pour séduire, ses tirades réduites à leur plus simple expression permettent de comprendre qu'à l'heure où elle lui parle avec tant de force, il n'aime plus Elvire.

Au final, c'est au texte et encore au texte qu'il faut se référer, loin de toute approximation ou hypothèse hasardeuse. Et une fois encore rien ne remplace un entraînement régulier. Là est la véritable clé de la réussite.

### ***Histoire / Géographie***

Un seul candidat s'étant présenté cela rend malaisée la rédaction d'un rapport.