



Concours : CAPES Externe

Section : Occitan – Langue d'Oc

Session 2017

Rapport de jury présenté par : Mme GILDA CAITI-RUSSO
Présidente du jury

Avant-propos

La session 2017 a été marquée par le passage à la correction dématérialisée des copies de concours sur la plateforme sécurisée du ministère, devenu cette année obligatoire.

Cette optimisation du travail de correction du concours a permis également une meilleure gestion de la part du directoire du jury (président, vice –président et secrétaire général) de la formalisation des barèmes de correction et de l’harmonisation des notes des binômes affectés à la correction des copies.

La plateforme sécurisée et l’application qui la fait fonctionner ont également permis d’accéder plus facilement aux options de calcul automatique permettant d’accéder d’abord aux notes d’admissibilité puis aux notes d’admission après l’intégration à la plateforme des notes des épreuves orales.

Il faut rajouter aussi l’accès aux statistiques automatiques dont les lecteurs de ce rapport pourront bénéficier épreuve par épreuve, voire partie d’épreuve par partie d’épreuve.

Voici déjà quelques chiffres portant sur l’ensemble des épreuves :

Nombre de postes affectés au concours : 6

Nombre d’inscrits : 25

Nombre de candidats présents à l’épreuve écrite 1 : 14

Nombre de candidats présents à l’épreuve écrite 2 (ou épreuve de valence) : 12

Nombre d’admissibles : 10

Nombre d’admis : 6

Nous rappelons que le CAPES de Langues régionales option occitan-langue d’oc est un CAPES bivalent et que cette année le choix de la valence de la part des candidats a été le suivant :

6 candidats ont choisi l’histoire-géographie ; 4 candidats les lettres ; 2 candidats l’espagnol, 0 candidats l’anglais.

Vous trouverez dans ce document les chapitres suivants :

- 1) COMPOSITION DU JURY 2017
- 2) DESCRIPTION DES ÉPREUVES
- 3) RAPPORT DES ÉPREUVES D’ADMISSIBILITÉ
- 4) RAPPORT DES ÉPREUVES D’ADMISSION
- 5) ANNEXE : SUJETS

COMPOSITION DU JURY



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Vu l'arrêté du 29 juillet 2016 autorisant au titre de l'année 2017 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 17 octobre 2016 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES ouverts au titre de la session 2017,
- Vu les propositions de la présidente de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe du CAPES section Occitan - Langue d'Oc est constitué comme suit pour la session 2017 :

Présidente

Mme Gilda CAITI-RUSSO
Professeur des Universités

Académie de MONTPELLIER

Vice-Président

M. Jean-Marie SARPOULET
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de BORDEAUX

Secrétaire Générale

Mme Magali FRAISSE
Professeur certifié

Académie de MONTPELLIER

Membres du jury

M. Franc BARDOU
Professeur certifié

Académie de TOULOUSE

Mme Sylvie BAUDEQUIN
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de BORDEAUX

M. Pascal CHEVALIER
Professeur des Universités

Académie de MONTPELLIER

M. Jean-Christophe DOURDET
Maître de conférences des Universités

Académie de POITIERS

Mme Joëlle GINESTET
Maître de conférences des Universités

Académie de TOULOUSE

M. Frédéric MIQUEL
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de MONTPELLIER

M. Patrice POUJADE
Professeur des Universités

Académie de MONTPELLIER

M. Jean-Marie RAMIER
Professeur certifié

Académie d' AIX-MARSEILLE

Mme Hélène ROCHARD
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de BORDEAUX

Mme Thérèse SALLES-LOUSTAU
Professeur certifié

Académie de BORDEAUX

Mme Anne-Marie SGARAVIZZI
Professeur certifié

Académie de NICE

Mme Mélanie WHITE
Professeur agrégé

Académie de MONTPELLIER

DESCRIPTION DES ÉPREUVES

L'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les capacités des candidats au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques et professionnelles de l'acte d'enseigner et des situations d'enseignement.

EPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

A) Épreuve de Composition et Traduction (durée 5 heures coefficient 2)

Composition

Il s'agit d'une composition en langue régionale à partir d'un dossier constitué de documents de littérature et/ou de civilisation portant sur l'une des notions ou thématiques choisies dans les programmes de lycée et de collège. À cette composition peut être ajoutée une question complémentaire sur l'exploitation dans le cadre des enseignements de la problématique retenue. Pour cette épreuve, deux notions (programmes de collège et de lycée) sont inscrites au programme du concours, qui est renouvelé par moitié chaque année. Ce programme fait l'objet d'une publication sur le site internet du ministère chargé de l'Éducation nationale.

Traduction

Au choix du jury, une traduction en français d'un texte en langue régionale et/ou une traduction en langue régionale d'un texte en français, accompagnée(s) d'une réflexion en français prenant appui sur les textes proposés à l'exercice de traduction et permettant de mobiliser dans une perspective d'enseignement les connaissances linguistiques et culturelles susceptibles d'explicitier le passage d'une langue à l'autre.

B) Épreuve à option :

les candidats ont le choix, au moment de l'inscription entre (les options lettres, histoire-géographie, anglais, espagnol). Selon leur choix ils passeront :

la première épreuve écrite du capes externe de lettres modernes (durée 6 heures)

la première épreuve écrite du capes externe d'histoire et géographie (durée 5 heures)

la première épreuve écrite du capes externe d'anglais (durée 5 heures)

la première épreuve écrite du capes externe d'espagnol (durée 5 heures)

Épreuves d'admission

Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires.

C) Épreuve de mise en situation professionnelle

Durée de la préparation : 3 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure -dont 20 minutes d'exposé et 10 minutes d'entretien pour la première partie et 20 minutes d'exposé et 10 minutes d'entretien pour la deuxième partie.

Coefficient 4.

L'épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury, composé de documents se rapportant à l'une des notions de l'ensemble des programmes de lycée et de collège. Ces documents peuvent être de nature différente : textes, documents iconographiques, enregistrements audio ou vidéo, documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuels ou travaux d'élèves.

L'épreuve comporte deux parties :

une première partie en langue régionale consistant en un exposé comportant la présentation, l'étude et la mise en relation des documents. L'exposé est suivi d'un entretien en langue régionale durant lequel le candidat est amené à justifier sa présentation et à développer certains éléments de son argumentation,

une seconde partie en langue française consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques qu'ils mobilisent, de l'intérêt culturel et de civilisation qu'ils présentent ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation.

La qualité de l'expression en langue française et dans la langue de l'option est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

D) Épreuve d'entretien à partir d'un dossier

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure (30 minutes maximum pour chaque partie)

Coefficient 4

L'épreuve porte :

d'une part, sur un document de compréhension fourni par le jury, document audio ou vidéo authentique en langue régionale en lien avec l'une des notions des programmes de lycée et de collège, d'autre part, sur un dossier fourni par le jury portant sur la même notion des programmes et composé de productions d'élèves (écrites et orales) et de documents relatifs aux situations d'enseignement et au contexte institutionnel.

La première partie de l'entretien se déroule en langue régionale. Elle permet de vérifier la compréhension du document authentique à partir de sa présentation et de l'analyse de son intérêt.

La seconde partie de l'entretien se déroule en français. Elle permet de vérifier, à partir de l'analyse des productions d'élèves (dans leurs dimensions linguistique, culturelle et pragmatique) ainsi que des documents complémentaires, la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

Le document audio ou vidéo et l'enregistrement d'une production orale d'élève n'excéderont pas chacun trois minutes.

La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

Les quatre épreuves sont notées de 0 à 20. Pour toutes les épreuves, la note zéro est éliminatoire. Le fait de ne pas participer à une épreuve ou à une partie d'épreuve, de s'y présenter en retard après l'ouverture des enveloppes contenant les sujets, de rendre une copie blanche, d'omettre de rendre la copie à la fin de l'épreuve, de ne pas respecter les choix faits au moment de l'inscription ou de ne pas remettre au jury un dossier ou un rapport ou tout document devant être fourni par le candidat dans le délai et selon les modalités prévues pour chaque concours entraîne l'élimination du candidat.

Vous retrouverez toutes ces informations sur le site du ministère :

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98576/les-epreuves-du-capes-externe-et-du-cafep-capes-section-langues-regionales.html>

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

1. Épreuve de composition et traduction

La première épreuve écrite (20/20 x coefficient 2) a fait l'objet d'une répartition en trois parties :

1) Composition (12/12) ;

2) Thème (4/4) ;

3) Version (4/4).

6 correcteurs ont été sollicités pour cette épreuve (2 correcteurs par chaque partie d'épreuve).

COMPOSITION (Magali FRAÏSSE et Joëlle GINESTET) : voir sujet en annexe.

Observations générales

L'épreuve de composition s'appuyait cette année sur trois documents :

- un extrait de « En Vista del Viso », *L'Ordinari del monde*, d'Ives Roqueta, Toulouse, Letras d'òc, 2009, p. 32-33.
- deux passages extraits de *L'Estangièr del dedins* de Joan Larzac, [1968], in *Obra poetica*, Toulouse, IEO, 1986, p. 149.
- un extrait de « Lous dus estanquets », de Miquèu de Camelat, *Bite-Bitante, cops de calams*, Ed. de l'Escole Gastoû Febus, 1971, p. 177-178.

Le corpus avait la spécificité de solliciter les extraits de deux œuvres au programme, *Bite-Bitante* de Miquèu de Camelat et *L'Ordinari del monde* d'Ives Roqueta et un troisième texte de Jean Larzac extrait de *L'Estrangièr del Dedins*. Ce choix devait libérer en partie les candidats des contraintes liées à la connaissance de la biographie d'auteurs qui ne figureraient pas au programme afin de permettre une meilleure compréhension des textes et de faciliter la conception d'une problématique. Le lien fraternel de Jean Larzac avec Yves Rouquette dans la mesure où ils ont œuvré ensemble au moment de l'avènement de la jeune poésie occitane ne pouvait être ignoré et les textes de ces deux auteurs contrastaient fortement avec le récit de Michel Camelat, félibre gascon du début du siècle dernier. De plus les documents étaient en prose et il était aisé de faire la distinction entre récits de vie quotidienne et prose poétique. La notion concernée par le sujet était explicitée : elle est au programme des classes de collège de cycle 4 : Langages – codes socio-culturels et dimensions géographiques et historiques.

Cette session a inauguré pour le jury l'usage de la correction numérisée et l'application formalisée d'un barème identique pour chaque binôme correcteur. Les 12 points sur lesquels était notée la composition ont été répartis de la façon suivante :

Structuration énonciative / 3 points

Niveau de lecture des documents / 3 points

Culture disciplinaire / 3 points

Recevabilité linguistique / 3 points

Nous procéderons à l'analyse de la composition à partir de ces trois critères.

A) Structuration énonciative

La rigueur, les qualités d'organisation et la capacité à problématiser sont essentielles pour un enseignant. Le jury les a évaluées en s'appuyant précisément sur l'introduction, la conclusion et l'articulation interne du discours.

L'introduction doit présenter chaque document en résumant son contenu et en contextualisant sa production. Elle doit suggérer une problématique et annoncer le plan adopté par le candidat. Cinq copies confondent problématique et thématique en indiquant seulement la notion concernée par le sujet. Une copie ne propose aucune introduction. Une autre se propose de *veire a través los tres autors que cadun desvelopa una escritura particulara que pòt estre ligada a sa vision de l'istòria, de la lenga mai que tanben pren en compte lo contèxt politic e socio-cultural*. Même si le candidat a pour mission de dégager la spécificité de chaque document, la composition doit s'inscrire dans une problématique générale qui serve de fil conducteur à la réflexion. Comme dans la synthèse de documents, il ne faut pas séparer les documents pour les analyser les uns après les autres. Deux copies commettent cette erreur. Par ailleurs, un candidat substitue à la notion de problématique, celle de « but » des auteurs, notion beaucoup moins aisée à déterminer et à argumenter et qui ne saurait constituer l'objectif d'une composition où il s'agit d'analyser des textes en les mettant en relation et en les confrontant par rapport à une problématique dégagée par le candidat. Les candidats devaient distinguer les notions de *lenga* et de *lengatge* et s'interroger sur les liens entre langue, histoire, géographie et identité. Un candidat formule justement la problématique : *a saber quina plaça pren lo lengatge dins la societat, quin ròtle jòga e se pòt èsser un ligam per armonizar la realitat geografica e istorica*. Un point exclusivement formel : le jury aurait souhaité que les pratiques des guillemets et du soulignage ne soient pas cumulées pour les titres.

Dans ce cadre rhétorique, plusieurs plans étaient recevables. Les candidats ont opté en majorité pour des plans :

a) thématiques :

Ex.1 : I – *L'espaci geografic associat a una dimension istorica e geografica*, II – *Lo ròtle del lengatge dins la societat*, III – *La lenga coma ligam*

Ex.2 : I – *L'espaci*, II – *Los òmes*, III – *La lenga*

ou

b) analytiques

Ex.3 : I – *(Constat) Los còdes de la lenga*, II – *(Causa) La lenga e l'exòdi rural o l'anlunhament*, III – *(Consequència) La lenga somiada*.

Les candidats auraient gagné à intégrer une dimension dialectique à leur réflexion. Une seule copie suit ce mouvement :

Ex.4 : I – *Occitània, un espaci grand de comunicacion e de cultura*, II – *Los limits d'aquela unitat*, III – *Lo possible cement d'una unitat*

Il était possible de le faire en s'appuyant sur un plan analytique. Le jury suggère :

I – (*Constat*) *Las dicotomias* : 1 – *istoricas*, 2 – *economicas*, 3- *linguisticas extèrnas e intèrnas*.

II- (*Consequència*) *Las reaccions a la dominacion* : 1 – *Lo sentit d'exclusion*, 2- *Lo rapprochement intra o intercomunautari*, 3 – *L'estacament al luòc, a la lenga*.

III – (*Sintèsi*) *Limits de la lenga - Per una condicion umana universal non verbala* :

1 – *Lo sentit de l'estranh*, 2 – *lo desespèr intrinsèc*, 3 – *l'espèr d'un silenci qu'acampa*.

La conclusion permet de mesurer l'ampleur et le degré de dynamisme du raisonnement. La faiblesse quantitative des conclusions qui, pour la moitié des copies ne dépassent pas les cinq lignes, est le signe d'une carence qualitative.

B) Niveau de lecture des documents

Cette corrélation entre la quantité et la qualité rédactionnelle peut s'appliquer à l'intégralité du travail. Une copie ne propose qu'une page, une autre seulement trois. On peut considérer, et ce quelle que soit la taille des lettres dans l'écriture manuscrite, qu'en deçà de cinq pages, il est difficile de développer une réflexion analytique et une véritable composition. Par ailleurs, le jury met en garde les candidats contre les généralités : *la literatura a totjorn refletat son temps, la practica de la lenga e la transmission de l'istòria permeton de transmetre un eiretatge* . Celles-ci proposent, au pire des contre-vérités, au mieux des évidences, qui peuvent servir éventuellement de point de départ à la réflexion mais ne peuvent être considérées comme des aboutissements.

Le jury apprécie que la composition se fonde sur une étude précise des textes. L'usage de citations d'extraits des documents du corpus et d'outils d'analyse est le garant de l'exactitude d'une analyse qui doit se détacher du relevé pour interpréter l'effet produit par les procédés rhétoriques. Cinq candidats, seulement, soulignent les effets produits par la répétition de l'adjectif *lassas* dans le texte de Joan Larzac, ainsi que ceux produits par la personnification du fleuve. Seulement deux candidats commentent les répétitions sonores dans ce même texte, par exemple celles présentes dans le syntagme *engarronada engarrossada engarrotada*, ou dans les nombreux pluriels féminins dans le texte de Joan Larzac. L'un de ces deux candidats a utilisé un stylo de couleur d'encre différente, rouge, pour désigner des rappels sonores. Cela peut être considéré comme un « signe distinctif » et entraîner l'élimination du candidat. La copie a été soumise à la présidence qui a estimé qu'il s'agissait d'une simple maladresse.

Le jury apprécie également que les candidats maîtrisent la terminologie littéraire qui leur permet de souligner, par exemple, que dans le texte d'Ives Roqueta, la *focalisacion intèrna nos fa partejar los sentits del personatge* ou que *lo narrator mescla natura, bèstias, luòcs de vida, [...] descriu un paisatge metaforic* : « *escalhas de dragon* », *los volatges son « pèiras o fedas »*, « *blòcs erratics* », « *coma fedas que chorran* » ». Deux candidats remarquent

justement ce même phénomène de concordance entre la réalité géographique et la réalité humaine, en relevant le parallélisme syntaxique entre « *supèrba femna* » et « *polida nèu* ». Deux autres candidats se sont bien appuyés sur la façon de caractériser les personnages pour en dégager des liens suggérés entre la langue, la notion d'appartenance et l'identité. Le premier remarque que la désignation des personnages dans le texte de Camelat *lou bretoû*, *lou biarnés* associe l'identité à la langue et, également par le biais de l'expression *lengue dou brès*, les présente comme des *locutors naturals*. On eût pu poursuivre en suggérant que ce sentiment fort d'appartenance pouvait s'étendre de la langue au sol et entraîner un sentiment micro-identitaire : *û biarnés de Rebenac* et *û bretoû de Treguier* étaient à rapprocher de *parladura* dans le texte de Roqueta. Un autre candidat note que l'utilisation de la périphrase *l'òme que ven de França*, au lieu de *lo Francés* montre qu'il n'y pas d'adéquation obligatoire entre la langue et le pays. La connaissance des outils rhétoriques en association avec la sensibilité au texte, le sens de l'observation, et une attention particulière au style de chaque écrivain, permettent d'optimiser le niveau de lecture des documents.

C) Contenu disciplinaire

Plusieurs domaines étaient sollicités par ce sujet : la littérature, l'histoire, la géographie, et la sociolinguistique. Le jury rappelle que les connaissances doivent se mettre au service de l'analyse et non l'inverse. Une copie fait étalage d'une culture littéraire indépendante des auteurs présents dans le corpus : c'est à proscrire.

Les candidats, ont montré très majoritairement leur connaissance des œuvres au programme et ont été capables de les contextualiser. La majorité des copies témoignent de la compréhension de nombreuses références : 1) bibliques : à l'épisode de la tour de Babel ; 2) historiques : à la croisade contre les albigeois ; 3) géographiques : aux fleuves et à la ville de Toulouse ; 4) sociologiques : à l'exode rural du début du XX^{ème} siècle ; 5) économiques : à l'utilisation des ressources du sud du pays par la France. Le jury a apprécié, qu'au-delà de l'identification, les candidats fassent ressortir le caractère symbolique de ces allusions. Par exemple : *Coma un simbòl d'aquela colonisacion apareis dins lo tèxt la vila de Mureth, luòc de batèsta en 1213, amb la victòria dels senhors del Nòrd, la mòrt de Pèire d'Aragon, la fugida dels comtes de Tolosa, primièra etapa de la conquista d'Occitània*, ou encore *la vila de Babèl representa lo poder divenc que separa los òmes amb de lengas diferentas : Tigre e Eufrate venon Ròse e Garona. Aquò representa lo malur de parlar mai d'una lenga*. Ces éclairages permettaient d'initier une réflexion sur le thème de la domination historique et linguistique, visée par les documents. Les candidats ont également bien montré que la pensée des auteurs s'inscrivait dans une perspective d'engagement. L'implication de Miquèu de Camelat dans *L'Escòla Gaston Fèbus* puis dans la revue *Reclams de Biarn e Gascogne*, celle de Joan Larzac dans la création des éditions *4 Vertats* ou d'Ives Roqueta dans la création du COEA, Comité occitan d'études et d'action, ou encore dans la naissance de la maison de disque *Ventadorn*, ont permis d'inscrire la pensée des auteurs dans le cadre militant du Félibrige du début du XX^{ème} siècle puis de l'occitanisme des années 70. De la même façon, les allusions à la *Novèla cançon occitana*, à la *Lucha occitana*, à la revista *Viure*, ont permis de contextualiser les documents et d'en faire ressortir l'aspect engagé.

Si les connaissances en histoire étaient plutôt satisfaisantes, le jury a été déçu par l'analyse sociolinguistique et, plus largement, par la réflexion sur la langue que les candidats ont proposée. Les copies s'attachaient tantôt au langage, tantôt à la langue, mais aucune n'a confronté ces deux concepts. Les candidats auraient gagné à s'intéresser, et deux d'entre eux l'ont partiellement fait, à la communication animale dans le texte de Rouquette, associée au langage musical par l'expression *musica canina* et à la supériorité affirmée du silence sur la

parole dans la communication. La complicité silencieuse entre les deux personnages a été trop souvent justifiée par la similitude culturelle alors que la formule de *meme saupre, de semblants desirs, de sòmis parièrs, d'egals espèrs*, contenait une majorité de substantifs suggérant des préoccupations existentielles, ontologiques, qui dépassaient le cadre de la langue. Dans le domaine sociolinguistique, un seul candidat analyse les différentes *dicotomias socialas* entre le français et l'occitan, entre Paris et la Province et à l'intérieur de l'espace occitan. Bien que plusieurs candidats aient analysé le phénomène sans le nommer, un seul candidat formule le concept de « diglossie » qui était pourtant central dans ce corpus.

Le jury déplore également de grandes faiblesses dans l'utilisation de connaissances méta-textuelles. Une seule copie fait référence au chapitre intitulé « Solitudes et désillusions » dans *Une Écriture en archipel* de Philippe Gardy et à l'article de Philippe Martel « La poésie occitane révolutionnaire ou nationaliste 1967-1969 », pour étayer son propos. Un candidat propose une citation intéressante : *L'universal es lo local sens las parets*, mais il l'attribue à Fernando Pessoa, bien qu'elle soit de Miguel Torga.

Les candidats doivent consacrer plus de temps dans leur préparation du concours à se documenter, à enrichir leur propre réflexion de celle menée par les penseurs, dans tous les domaines. Tout au long de leur cursus universitaire, en autonomie, ils doivent lire des extraits d'œuvres de périodes, de genres, d'auteurs et de variantes linguistiques divers, de façon à se constituer un socle culturel.

D) Recevabilité linguistique

La composition doit être rédigée en occitan. Un candidat ne respecte pas la consigne en proposant un travail en langue française : cette copie est donc irrecevable. La cohérence morphologique et la rigueur syntaxique sont des critères majeurs dans le recrutement des futurs enseignants. Le jury déplore :

- de nombreuses fautes d'accord entre le nom et l'adjectif, entre le sujet et le verbe : **de mots occitan son passat / de mots occitans son passats ; *mantuna lengas / mantunas lengas ; *son recuèlhs / son recuèlh ; *tot los pensament / totes los pensaments ; *aquela lenga e cultura se transforma / aquelas lenga e cultura se transforman ; *poesia trobadorenc / poesia trobadorencia ; *aquela generacion desrasigat / aquela generacion desrasigada ; *la lenga e la cultura passa / la lenga e la cultura passan ; apareis las dimensions geograficas e istoricas / apareisson las dimensions geograficas e istoricas ; *las particularitat / las particularitats ; *lors seus particularitats / lors seunas particularitats ; *la dualitat umana es aplicat a la tèrra / la dualitat umana es aplicada a la tèrra ; *son passats / son passat ; *l'òme e son país son intimament mescladas / l'òme e son país son intimament mesclats ; *la edicion / las edicions ; *lo tèxt d'I. Roqueta e de M. de Camelat presenta / los tèxtes d'I. Roqueta e de M. de Camelat presentan ; *de personas a las qual / de personas a las qualas ; *la capital / la capitala*
- des barbarismes : **Garonas / Garona ; *punch, *ponch / punt ; *tamben / tanben ; *architecturalas / arquitecturalas ; *apartanènça, *apartenènça / appartenéncia ; *reconnaissença / reconaissença ; *emergença / emergéncia ; *lengua / lenga ; *cal es la plaça / quala es la plaça ; *d'escobrir / descobrir ; *Ivès Roqueta / Ives Roqueta ; *valen / valent ; *s'en / se'n*
- des solécismes : **cap las vilas / cap a las vilas ; *la lenga a estat / la lenga es estada ; *a estat escrich / es estat escrich ; *J. Larzac parla dels comportaments economics e la modernizacion del país / J. Larzac parla dels comportaments economics e de la*

*modernizacion del país ; *se pòt dire aqueles documents an una portada a l'ora d'ara / se pòt dire que los tres documents an una portada a l'ora d'ara*

- des gallicismes : **decolonisation / decolonizacion ; *bouloversa / borrola, tresvira, boloversa ; *dechirement / estraçament, esquiçada, ponhiment ; *susveillant / susvelhant ; *homosexual / omosexual ; *pendant / pendent ; *si / se ; 2 mots donnés directement en français : *tutoiement / tutejament et *loisirs / lèsers*
- des hispanismes : **ver / veire ; *funccion / foncion, fonccion ; *parecida / pareguda ; *viene / ven ; *describe / descriu ; *puede / pòt*
- un italianisme : **ella / ela.*

Lorsque les erreurs sont cumulées, les copies, sont irrecevables linguistiquement car quasiment illisibles. Deux copies se trouvent dans cette situation. Voici un exemple de langue irrecevable : **parla una altra lenga es pas marrida per comunicar mai qu'aquò ella unifica las personas / parlar una altra lenga es pas marit per comunicar amai (?) s'aquò's ela qu'unifica las personas*

Le jury s'inquiète de nombreux oublis de mots qui produisent des anacoluthes, de la négligence des règles de base de la grammaire et de l'orthographe, tandis que celles-ci continuent de constituer l'essentiel du contenu d'un cours de langue.

Conclusion

Le jury n'a pas croisé de contresens majeur dans la lecture globale des documents. La prudence des candidats est honorable, toutefois, il constate des omissions quand il s'agit d'approfondir le sens général du dossier, de mettre en évidence les points qui permettent d'établir un lien entre les textes (parallèles, contrastes, complémentarités, oppositions,...), chaque texte demande à être d'abord soigneusement analysé pour lui-même (nature, axes, analyse stylistique...) pour pouvoir être mis en relation avec les autres textes. Quand cette étape est insuffisante et que seul le sens global guide les candidats, la justesse de la problématique et par conséquent celle du plan en souffrent. Le jury rappelle qu'une lecture minutieuse accompagnée de connaissances grammaticales, linguistiques, graphiques et stylistiques permet de compenser le sens du mot ou de l'expression inconnus et de repérer les exemples les plus pertinents qui serviront de justificatifs aux diverses étapes de la composition. Enfin, au cours de la préparation à l'épreuve du CAPES, il ne suffit pas de cibler quelques auteurs et leur biographie, mais il faut savoir reconnaître leur écriture dans le contexte d'une longue histoire de la littérature en langue occitane, d'une histoire de la graphie occitane et d'une histoire de l'évolution des dialectes de l'espace occitan. Le jury insiste enfin sur le fait qu'au fil de la formation et particulièrement au cours de la préparation Meef 1, la lecture d'extraits d'œuvres enrichit la culture linguistique de tout futur enseignant.

VERSION (Gilda CAITI-RUSSO et Jean-Marie SARPOULET) :

A) Sujet :

Ab gai son coindet e leri
fas motz e capus e dòli
que seran verai e cert
quan n'aurai passat la lima
qu' Amors marvés plan'e daura 5
mon chantar que de lieis mòu
cui Pretz manten e governa.

Totjorn melhur et esmeri
quar la gensor am e còli
del mon, çò'us dic en apert : 10
sieurs so del pe tro qu'al cima,
e si tot ventalh frej'aura,
l'amors qu'inz el còr mi plòu
mi ten caut on plus inverna.

....
No vuelh de Roma l'emperi 15
ni c'om m'en fass' apostòli
qu'en lieis non aia revert
per cui m'art lo còrs e'm rima.
e si'l maltrait no'm restaura
ab un baizar anz d'an nòu 20
mi aucí e si enferna.

.....
Ieu sui Arnautz qu'amàs l'aura
e catz la lebre ab lo bòu
e nadi contra suberna.

Arnaut Daniel, *Il sirventese e le canzoni*, éditeur scientifique Mario Eusebi, Milan 1984, X.

B) Traduction proposée :

Sur une mélodie gaie, gracieuse et allègre, je compose, en les rabotant et en les varloplant des mots qui seront exactes e précis une fois que j'y aurai passé la lime, car Amour s'empresse de polir et de dorer ma chanson qui a son origine en celle que Mérite soutient et gouverne.

Sans cesse je m'améliore et me purifie car j'aime et sers la plus belle au monde, je vous le dis ouvertement : je suis à elle de la tête aux pieds et, même si vente la froide bise, l'amour qui pleut au fond de mon cœur me tient chaud au plus fort de l'hiver.

Je ne veux pas de l'empire de Rome ni en être fait pape s'il me faut renoncer à retourner auprès de celle pour qui mon cœur brûle et se consume ; et si elle ne répare pas mon dommage par un baiser avant l'année nouvelle, elle me tue et se damne.

Je suis Arnaut qui amasse le vent, chasse le lièvre avec le bœuf et nage contre le courant.

C) Commentaire :

Le barème défini par le jury permet de noter d'une part la reconnaissance de la compétence morpho-syntaxique de l'occitan (2/4) et de l'autre la capacité de passer de la langue source à la langue cible (2/4). Les segments soulignés, dont il fallait rendre compte, représentent en effet l'explicitation ponctuelle du processus traductologique qui doit sans cesse être à l'œuvre dans la méthodologie de la traduction d'un texte.

La notation des 14 copies se situe entre 0 (texte non-traduit) et 2,9 /4 pour une moyenne générale de 0,81/4 (= 4,5/20) : il est important de noter que neuf copies sur quatorze n'ont pas dépassé la barre de 0,5/4, que deux copies se situent autour de 0,8 et que seulement trois copies se situent entre 1,45 et 2,9.

Cette moyenne bien indigente induit le jury à s'interroger sur la place de la version ancienne au sein de la formation aux concours et plus largement sur la reconnaissance de la diachronie linguistique de l'occitan, seule langue de France, avec le français, à posséder une langue médiévale caractérisée de surcroît par une diffusion européenne.

Les correcteurs ont été très surpris de constater qu'une bonne partie des candidats ne semble avoir aucune connaissance du fonctionnement de la langue médiévale. Pour ces candidats, deux cas de figures se présentent : A) le candidat n'arrive pas à traduire mais brode autour de quelques mots dont il croit comprendre le sens et invente un texte plus au moins grammaticalement correcte selon son niveau de français mais qui n'a rien à voir avec le texte source (traduction fantaisiste). B) le candidat essaie de traduire le texte par petits bouts et accepte de formuler des phrases qui ne sont pas grammaticales (traduction à trous). Il n'est apparemment pas inutile de dire que les deux cas de figure sont à proscrire. Il est en effet impératif que 1) le texte soit traduit dans son intégralité 2) que le texte traduit ait un sens en français.

Pour arriver à effectuer ces deux opérations on ne saurait se passer de la connaissance du fonctionnement de la langue médiévale. Comme le français médiéval, l'occitan du Moyen Âge est régi par une déclinaison à deux cas, réduction du système morphologique latin. Le fait de marquer la fonction des noms, des adjectifs et des pronoms permet une très grande souplesse syntaxique d'où la difficulté caractéristique représentée par un l'ordre des mots qui semble à première vue assez « artificiel ». En réalité il s'agit d'un ordre normal pour l'époque mais qui ne correspond absolument pas à celui du français d'aujourd'hui, langue qui a acquis

très tard un ordre des mots très rigide alors qu'à son stade médiéval se trouvait exactement dans la même situation que l'ancien occitan.

Qu'on ne s'y trompe pas : la connaissance théorique de la langue médiévale occitane (sa morphosyntaxe) ainsi qu'une pratique sérieuse de la version pendant l'année de préparation au concours seront indispensables pour venir à bout d'un extrait de version ancienne.

Afin d'apprendre le fonctionnement théorique de la langue médiévale occitane, il est impératif d'apprendre la morphologie nominale (déclinaison du nom, du pronom, de l'adjectif et de l'article) ainsi que la morphologie verbale (présent de l'indicatif et du subjonctif, prétérit, imparfait de l'indicatif et du subjonctif, conditionnel 1 et 2 (sic), sans oublier qu'il existe des temps périphrastiques : passé composé, futur, prétérit. Tout ce qui est « variation » morphologique doit être intégré au préalable si le candidat veut vraiment pouvoir traduire de l'occitan médiéval car aucun précis de grammaire médiévale n'est autorisé au concours. Il est en revanche autorisé l'emploi du dictionnaire *Petit Dictionnaire Provençal-Français* d'Émil Lévy (où l'adjectif « provençal » indique, selon l'usage des romanistes du XIX^e siècle, non pas une variante dialectale mais la langue scripturaire des chansonniers des troubadours). Beaucoup de candidats ne semblent pas avoir appris à consulter ce dictionnaire et il est dommage de constater qu'ils renoncent à cette aide indispensable : il faut savoir que Lévy lemmatise la langue médiévale : il faut donc être capable de faire le lien entre l'entrée du dictionnaire et la variation graphique de ce même mot figurant dans le texte à traduire.

THÈME (Jean-Christophe DOURDET et Jean-Marie RAMIER):

A) Sujet :

Un oiseau de mer fit des cercles au-dessus de la ruine, et Lullaby eut soudain très envie d'être là-haut. Elle commença à grimper le long de l'éboulis. Les arêtes des cailloux écorchaient ses mains et ses genoux, et de petites avalanches glissaient derrière elle. Quand elle arriva tout en haut, elle dut fermer les yeux pour ne pas sentir le vertige. Au-dessous d'elle, si loin qu'on regardât, il n'y avait que cela: la mer. Immense, bleue, la mer emplissait l'espace jusqu'à l'horizon agrandi, et c'était comme un toit sans fin, un dôme géant fait de métal sombre, où bougeaient toutes les rides des vagues. Par endroits, le soleil s'allumait sur elle, et Lullaby voyait les taches et les chemins obscurs des courants, les forêts d'algues, les traces de l'écume. Le vent balayait sans arrêt la mer, lissait sa surface.

Lullaby ouvrit les yeux et regarda tout, en s'accrochant aux rochers.

J.M.G. Le Clézio

«Mondo et autres histoires»

(Editions Gallimard, 1978)

B) Traduction proposée :

Un aucèl de mar faguèt de cercles al dessus de la roïna e Lullaby aguèt subte (/d'un còp) força (/plan) enveja d'èsser ailamont. Comencèt d'escalabrar (/d'escalar) long (/lo long) de la colada peirosa. Las crestas dels calhaus escarraunhavan sas mans e sos genolhs e d'avalanquetas resquilhavan al darrièr d'ela. Quand arribèt amondaut, deguèt (/aguèt a) clucar los uèlhs per non (pas) trobar (/sentir) lo vertige. Al dejós d'èla, per tant luènh que regarjèssen, i aviá sonque qu'aquò: la mar. Immensa, blava, la mar emplissiá l'espaci fins a (/d'aquí a) l'horizont alargat, e aquò semblava un teit (/tech) sense fin, un dôme gigant fait (/fach) de metal escur (/sorne), ont bolegavan totas las rugas (/rufas) de las èrsas (/ondadas).

Per endreits (/ça e la), lo solelh s'alucava sus ela, e Lullaby vesiá los plaps (/las tacas) e los camins escurs dels corrents, las selvas d'algas, las traças d'escuma. Lo vent escobava la mar sense relambi (/de longa), ne lisava lo subreplan (/plan).

Lullaby obriguèt (/obrèt) los uèlhs e o agaitèt (/agachèt) tot, en s'arrapant (/en s'arrapar) als ròcs (rocasses).

c) Commentaire

Ce corrigé n'est qu'une proposition. Le jury admet bien entendu la variation propre à l'occitan pourvu que la langue soit cohérente. Un candidat peut écrire lei/dei/ai comme los/las/dels/als. Les graphies mistralienne comme classique sont également admises pour le provençal.

« si loin qu'on regardât » : parmi les traductions possibles du « on » français en occitan, nous garderons ici l'idée que le locuteur est dissocié du propos, et qu'il s'agit d'une vérité générale, d'un point de vue qui n'implique pas directement le personnage.

La forme la plus adaptée sera 3^o personne du pluriel du subjonctif imparfait en raison de la concordance des temps, respectée ici par l'auteur : bien qu'elle tombe en désuétude en français contemporain, elle reste rigoureusement appliquée en occitan, comme dans l'ensemble des langues romanes.

« lissait sa surface » : le déterminant possessif est souvent remplacé en occitan par l'article lorsque le rapport entre l'objet désigné et la personne est déjà connu, et n'a pas besoin d'être spécifié. La possession est ici indiquée par “ne” (en) + l'article “la”.

Le mot *susfàcia* désigne en occitan la superficie alors qu'il s'agit ici de la configuration ; il convient donc ici de traduire surface par *subreplan* ou *plan*.

Le texte proposé ne présentait aucune difficulté majeure, sinon la présence d'un imparfait du subjonctif, forme qui devient rare en français d'aujourd'hui mais banale en occitan.

La notation des 14 copies se situe entre 0,70/4 et 2,08 /4 pour une moyenne générale de 1,71/4 (= 8,55/20).

La note la plus basse sur 20 est de 3,5 et la plus haute de 13,5. Huit copies, dans ces conditions, atteignent ou dépassent la moyenne. Le niveau général est donc médiocre. Il n'y a pas de copie exceptionnelle. Aucune d'entre elles, même, n'est exempte d'erreurs graves. Le constat est assez inquiétant.

On constate dans dix copies sur quatorze des lacunes en conjugaison, voire une méconnaissance des temps du passé, imparfait ou passé simple. Il est inadmissible de trouver dans ces copies les erreurs suivantes :

<i>empleniá</i>	pour	<i>emplenava</i>
<i>s'expandissava</i>		<i>s'expandissiá</i>
<i>començaviá</i>		<i>començava</i>
<i>glissavián</i>		<i>glissavan</i>
<i>escorchavián</i>		<i>escorchavan (sic)</i>
<i>se movavan</i>		<i>se mouvián</i>

<i>emplissaviá</i>	<i>emplissiá</i>
<i>comença</i>	<i>comencèt</i>
<i>debèt</i>	<i>deguèt</i>
<i>dubert</i>	<i>durbèt</i>
<i>dubrit</i>	<i>durbèt</i>
<i>agut</i>	<i>aguèt</i>
<i>rodavet</i>	<i>rodèt</i>

On déplore également une grande indigence de vocabulaire qui pousse certains candidats au barbarisme, au gallicisme, à l'hispanisme, au solécisme. De *circuladas* ne peut traduire « des cercles », de *redonds* ne respecte pas le niveau de langue requis, quant à de *cerclas* fait passer au féminin un terme masculin. *Anar* ne signifie pas « grimper » pas plus que *lo cap* n'est « là-haut ». Une *davalada* n'est pas vraiment approprié pour « une avalanche », un *eboliment* n'existe pas. Une *despeirecada* non plus. La création de néologismes qui viendraient enrichir la langue n'est pas ce que l'on attend de cet exercice. *Òbscura/òbscur* ne sont pas des doublons de *escura/escur*. Sans s'appesantir sur une accentuation sur l'antépénultième syllabe impossible en occitan, même dans les parlers qui admettent quelques proparoxitons. Que dire de *las ridas* de *las vagas* ou de *las bolegadissas* ? Sinon que les mots *rugas*, *ersas*, *ondadas*... ne sont pourtant pas des mots rares. Un *ferrat* ne saurait en aucun cas traduire « le métal » et un *teule* l'ensemble du toit (*teulat*, *teulada*, *teulissa*, *teit*, *cubert*...). Peut-on confondre *lo vint* et *lo vènt* ? Mais il serait trop long et fastidieux de dresser la liste du lexique fantaisiste ou approximatif que l'on peut relever dans les copies.

On notera cependant quelques accords en genre et/ou en nombre qui ne sont pas respectés comme

<i>lo metal òbscura*</i>	pour	<i>lo metal escur</i>
<i>de pichonas davalada*</i>		<i>de pichonas davaladas</i> (sic) <i>de pichoneis avalancas</i> (prov) <i>d'avalanquetas</i>
<i>ont bolegava totas las ridas*</i>		<i>ont bolegavan totas las ridas</i> (<i>rugas</i>)
<i>la mar blu*</i> ,		<i>la mar bluia/blava</i>
<i>fact*</i> ,		<i>fach/fait</i>
<i>de metau sombra*</i> ,		<i>de metau sombre</i>
plus subtil		
<i>li pèiro qu'avien toumbado...*</i>		<i>li pèiro qu'avien toumba.</i>

On peut également difficilement admettre *en s'arapant* (sic) *a los rascas* pour « en s'accrochant aux rochers » (*en s'arrapant als rocasses*).

Enfin, on déplore dans la majorité des copies, une maîtrise très relative de l'orthographe et même des règles les plus élémentaires des graphies classique ou mistralienne, quelle que soit

celle qui a été choisie :

<i>imensa*</i>	pour	<i>Immensa</i>
<i>como*</i>		<i>coma</i>
<i>liçava*</i>		<i>lisava</i>
<i>lissava*</i>		<i>lisava</i>
<i>lissaba*</i>		<i>lisava</i>
<i>lizava*</i>		<i>lisava</i>
<i>los corents*</i>		<i>los corrents</i>
<i>sos genols*</i>		<i>sos genolhs</i>
<i>pitchona*s</i>		<i>pichonas</i>
<i>los uèilhs*</i>		<i>los uèlhs</i>
<i>tant luènh*</i>		<i>tan luènh</i>
<i>lo soleilh*</i>		<i>lo solelh</i>

En ce qui concerne les faits de langue à commenter, aucun candidat n'a répondu correctement à ce qui lui était demandé. Pour la majorité d'entre eux, les points à expliquer n'ont même pas été repérés. La grammaire, lorsque son application est maîtrisée, l'est de façon empirique, et les candidats ont été incapables d'explicitier les raisons de leurs choix.

Epreuve d'admissibilité n°2 :

Cette épreuve correspond pour les candidats au capes d'occitan-langue d'oc à la première épreuve du capes de la valence choisie : nous renvoyons les candidats aux rapports des capes d'anglais, espagnol, histoire-géographie, lettres, établis pour la session 2017.

ÉPREUVES D'ADMISSION

Épreuve d'admission N°1 – Mise en situation professionnelle

(Magali FRAÏSSE et Joëlle GINESTET)

Remarques générales

Cette année, le jury a entendu dix candidats dans le cadre de la première épreuve d'admission. Les prestations ont été notées entre 4/20 et 16/20, pour une moyenne de 10,9/20. Les notes se répartissent de la façon suivante :

Obtiennent entre 04 et 07 : 30 % des candidats

Entre 08 et 11 : 10 % des candidats

Entre 12 et 16 : 60 % pour cent des candidats

On remarque la grande hétérogénéité des résultats, un écart important entre un groupe d'un bon voire de très bon niveau et un groupe qui est loin d'atteindre le minimum requis pour obtenir le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement dans le second degré.

La moyenne générale augmente de 1,3 point par rapport à l'année dernière, et la majorité des candidats réussit cette épreuve de façon très honorable, parfois brillante.

Les deux sujets proposés contenaient chacun, comme les années précédentes, des extraits des œuvres figurant au programme du concours.

Le jury a été confronté à un problème d'erreur dans la lecture de la consigne : 3 candidats ont proposé des exploitations pédagogiques pour des classes de lycée alors qu'on leur demandait de se projeter dans des classes de collège, sans justifier leur hors-sujet. Le contenu de la deuxième partie de l'exposé a été jugé néanmoins recevable, une fois que les candidats ont bien voulu reconnaître l'erreur initiale et proposer des pistes dans les cycles appropriés au moment de l'entretien. Le jury exhorte cependant les futurs candidats à être plus attentifs à la lecture des consignes !

Le jury a évalué les candidats à l'aide d'une grille d'évaluation critériée. Dans la première partie de l'épreuve, il mesurait la qualité de la structuration énonciative, le niveau de lecture des documents, les connaissances culturelles, la recevabilité linguistique ainsi que les compétences communicationnelles des candidats en occitan. Dans la deuxième partie, il évaluait la pertinence de l'exploitation didactique des documents, la richesse des propositions pédagogiques proposées, la connaissance des programmes officiels du second degré et enfin la qualité de l'expression orale en français.

Les deux sujets proposés figurent en annexe au rapport.

Rapport sur le sujet A

1^{ère} partie – Présentation et analyse des documents.

A) Structuration énonciative

Les exposés des candidats sont tous structurés. Les candidats présentent les documents et les contextualisent de façon convenable. La majorité d'entre eux soulignent la diversité, diachronique et dialectale du corpus. Ils en perçoivent l'unité générique mieux que l'unité thématique. À ce propos, le jury persiste à penser, malgré l'usage de plus en plus répandu du mot « poésie » pour désigner un texte, que « poésie » doit signifier le genre littéraire et qu'un texte poétique est un « poème ».

Un seul candidat souligne que les textes appartiennent au registre lyrique, une candidate suggère maladroitement : *aqueles textos parlan de çò que los poètas an dins lo cap*. Le jury souligne le caractère littéraire de cette épreuve, qui suppose l'acquisition d'un certain nombre de concepts et d'une terminologie spécifique.

Une autre candidate présente, de façon très pertinente, les textes de Chabaud et de Delpastre comme des arts poétiques, mais elle ne voit pas comment inscrire le texte d'Azalaïs dans ce contexte. Si les textes modernes posaient effectivement la question : « Qu'est-ce qu'écrire ? », Azalaïs aussi présentait en effet la parole poétique comme acte d'existence même face à l'absence de l'être aimé. Ce sentiment de désarroi était d'ailleurs également commun aux trois textes. On peut en effet considérer que Delpastre et Chabaud sont, eux-aussi, quelque peu désabusés face à la supériorité poétique de la nature sur l'écriture.

Aucun candidat n'a mentionné cette leçon d'humilité donnée par les auteurs, que suggéraient dans le texte d'Azalaïs les vers 11-12 : « *Que sai que l'òm a perdut / Molt plus tòst que non gaza* » (= « Et je sais que l'on bien plus tôt fait de perdre que de gagner ») aussi bien que Delpastre, prête à se passer d'un lecteur que l'écoute de la nature aurait bien mieux renseigné, et Chabaud, à condition de prendre conscience de la valeur d'opposition de la conjonction de temps « quand » du v. 6 de son texte.

Aucun des candidats n'a pu ni spontanément, ni au cours de l'entretien proposer cette problématique. Certains auraient dû, en tout cas, s'appuyer davantage sur les similitudes entre les textes pour présenter les documents, au lieu de suivre leur ordre d'apparition dans le corpus. La plus obvie de ces similitudes était le rapport, de proximité, établi par les trois textes, entre les éléments naturels et l'écriture poétique.

Une seule candidate s'appuie sur cette similitude pour proposer la plus pertinente des problématiques pour étudier ce corpus : *Quin es lo ligam entre la Natura e l'escritura ?* Deux autres candidats inscrivent leur travail dans une interrogation plus large, recevable également : *Qual es lo ròtle d'un autor ? Escrivure, qu'es ?* Des deux candidats restants, l'un ne propose aucune problématique, l'autre une question trop générale : *Quala es la relacion entre l'escritura poetica e la musicalitat ?*

Le jury rappelle aux candidats que le modèle rhétorique de cette première partie et le même que celui de l'épreuve écrite de la composition, à savoir celui de la synthèse de documents. Les plans choisis par les candidats étaient très majoritairement maladroits car ils séparaient les documents, isolant tantôt le document 4 par le choix d'une entrée sur « l'écriture

féminine », ou les doc 1 et 2, par le choix d'une entrée sur « l'écriture contemporaine ».

Le plan le mieux adapté à la problématique susdite a été un plan dialectique qui a analysé la supériorité de la Nature sur l'Art : l'opposition chez Chabaud entre la difficulté d'écrire, *lo long silenci*, *la paur de ne dire tròp* et *lo ferniment d'erbilha* ; l'apologie de ce que nous enseigne la Nature dans le poème de Delpastre ; le cadre obligatoire de la strophe printanière, inversée, mais présente dans la chanson médiévale.

B) Niveau de lecture des documents

Pour pouvoir prendre de l'ampleur, l'analyse doit s'appuyer sur l'observation minutieuse des documents. Tous les candidats n'ont pas remarqué que l'extrait du chansonnier était constitué de trois éléments différents, dont le premier, écrit en rouge, était la *vida* d'Azalaïs. L'enluminure qui la représentait, la *vida* qui la consacrait en tant que poète, auteur de *bonas cançons*, mettait en avant la thématique de l'écriture, fondamentale dans le corpus.

Les candidats doivent également penser à confronter davantage les documents, à effectuer les rapprochements les plus simples, ici la présence du champ lexical de la nature dans les quatre documents avec des échos à repérer entre le *gels* du vers 2 de la chanson d'Azalaïs et la *gòrja de giau* du vent, aux vers 7 du poème de Delpastre, entre *lo vent* des vers 3 et 5 de *Çò qu'ai a dire* et *lo vent* du vers 7 d'*Escriture* de Chabaud, entre *l'erba* du vers 9 du poème de Delpastre et *l'erbilha* du vers 6 d'*Escriture*.

C'est à partir de ces rapprochements simples que l'on peut ensuite montrer la spécificité de chaque document : le vent chez Chabaud est un simple vecteur, qui vient juste porter le « frémissement de graminée » (traduction de l'auteur, *Leis illas infinidas*, Jorn, p. 29), tandis que chez Marcelle Delpastre, il est une instance ordonnatrice, active, comme le montrent les verbes d'action qui le personnifient : « *bufa dins los faus, [...] brama dins l'aire [...] mena sas nivols* ».

Cette confrontation permettait de distinguer l'esthétique de l'infiniment petit de Chabaud, qui rappelle celle de la parole muette chez Max Rouquette, de celle plus pathétique de Delpastre et d'Azalaïs. Malgré la violence du vent, on retrouvait chez Delpastre *lo marmús de l'erba madura*, qui anticipe le *ferniment d'erbilha* de Chabaud. De même, les *grands ausels de mar* de Delpastre répondaient aux *aucelet* d'Azalaïs. Aucun candidat n'a effectué l'ensemble de ces rapprochements, ni analysé les différents effets produits par ces répétitions.

Rien non plus sur le caractère paradoxal d'une écriture qui se donne en même temps qu'elle se retient, qu'elle clame son impossibilité (Azalaïs), sa difficulté (Chabaud) ou l'inutilité de sa lecture (Delpastre). Les candidats doivent donc effectuer des va-et-vient entre observation et interprétation. Une fois que l'on avait identifié la thématique de la stérilité poétique, il fallait reprendre le motif du gel ainsi que celui de l'oiseau à la lumière de cette réflexion.

C) Connaissances culturelles

Les textes étaient dans l'ensemble bien contextualisés et bien situés dans le dia-système linguistique occitan. Si l'œuvre d'Yves Rouquette était plutôt connue, le jury déplore, comme pour *Médée* l'année dernière, une méconnaissance du contenu des strophes suivantes du poème d'Azalaïs de Portiragnes. Même lorsque les candidats possédaient une culture médiévale satisfaisante, identifiaient les *còblas unissonantas* et la rhétorique de la chanson, les réponses à la question posée par le jury sur la cause du sentiment de déception de la *trobairitz* étaient systématiquement irrecevables : « Azalaïs est déçue parce que Raimbaut d'Aurenga ne l'aime pas, l'amour qu'elle lui porte n'est pas réciproque », « Azalaïs est déçue

parce que Raimbaut d'Aurenga est loin », « Azalaïs est déçue parce que Raimbaut d'Aurenga est marié », « Azalaïs est déçue parce que Raimbaut d'Aurenga en aime un autre », alors que la suite de la chanson, rend explicite dans la còbla III la raison de la déception : *Domna met mout mal s'amor / Qu'ab trop ric òme plaideia* = « Une dame place bien mal son amour / Quand elle traite avec un homme trop puissant » (traduction de Gérard Gouiran. Cf. les pistes de lectures du texte proposées par Miquèla Stenta dans « Exploitation pédagogique de *Color femna*, http://www.crdp-montpellier.fr/produits/languesvivantes/pdf/color_femna.pdf). Azalaïs souffre donc d'aimer au-dessus de son rang, ou plutôt d'être accusée d'aimer ainsi, car dans les còblas 4 et 5, elle dit son amour pour Raimbaut, malgré cette différence de rang, et affirme la réciprocité du sentiment qui permettra bientôt aux amants de se retrouver.

La *tornada* se place enfin sous le signe de la joie. La connaissance de la suite du texte eût permis une compréhension plus fine du passage, en particulier de la nuance de la fin de la còbla II : *E pert solatz en partida* (= « Et j'en perds en partie ma joie »). Le *solatz* désigne précisément le plaisir provoqué par la fréquentation d'autrui, la sociabilité. Il renvoie dans le texte au vers 10 : *Per qu'eu soi a totz estranha*. Azalaïs se sent étrangère à tous et l'on peut supposer que le jugement que certains ont porté sur sa vie amoureuse soit responsable de ce ressentiment.

D) Recevabilité linguistique

Sur les cinq candidats interrogés sur ce sujet, quatre ont une très bonne langue, une syntaxe sophistiquée, un lexique riche, une prosodie fluide. Le jury les félicite d'avoir acquis cette compétence fondamentale pour leur avenir professionnel. Une candidate s'exprime dans une langue fautive contenant

des hispanismes : **el* > *lo*, **manera* > *mena*, *biais*, **línea* > *linha*

des gallicismes : **se construit* > *se bastís*

des solécismes : **lo* > *o*

E) Compétences communicationnelles

Lors de leur exposé, les candidats sont amenés à lire des extraits des documents. Les erreurs de lecture ont été peu fréquentes. Cependant, une candidate déforme le *çò qu'ai a dire* de Delpastre en *çò qu'ai de dire*, et une autre lit *ressida* en prononçant <-ss-> [z] au lieu de [s].

Les candidats ne doivent pas lire leurs feuilles de préparation sans jamais, ou quasiment, lever la tête. Le jury rappelle que l'épreuve de mise en situation professionnelle est un oral d'admission et non un écrit lu ! Il exhorte les candidats à utiliser leur brouillon comme un support mnémotechnique qui ne contienne pas le contenu de leur exposé *in extenso*.

Les candidats doivent également revoir la représentation qu'ils se font de l'entretien. Celui-ci n'est pas une suite de provocations de la part du jury destinée à agresser le candidat. Lorsque ce dernier a commis des erreurs, les questions du jury peuvent l'aider à les corriger. Le jury, dans le souci de mesurer la capacité d'analyse des candidats, propose des pistes de réflexion qui ont été insuffisamment développées ou non envisagées au cours de l'exposé. Les candidats ne doivent pas hésiter à prendre le temps nécessaire à la réflexion, comme l'a, très à propos, sollicité une candidate, pour pouvoir conceptualiser et organiser leur réponse.

2^{ème} partie – Exploitation didactique et pédagogique des documents.

A) Pertinence de l'exploitation proposée

Les candidats ont généralement identifié la thématique du corpus, « la poésie », « l'écriture ». Une candidate propose de travailler sur « l'écriture au féminin », tout en utilisant l'ensemble des documents dans sa séquence mais sans tenir compte de la problématique qu'elle vient de poser.

Le jury rappelle que les candidats peuvent choisir de ne pas exploiter tous les documents, à condition de justifier didactiquement leur choix et d'en suggérer d'autres en fonction de la problématique de la séquence et de la tâche finale imaginée. Même si l'ensemble des candidats s'inscrit dans une démarche actionnelle, le jury regrette que les différentes étapes de la séquence ne préparent pas précisément l'exécution de cette tâche.

Une candidate propose, par exemple, à ses élèves, d'écrire un poème sur le thème de la déception amoureuse, vécue, ou imaginée. Malheureusement, aucune tâche intermédiaire ne permet de préparer les élèves à la réalisation de cet objectif. Aucun candidat n'évoque ce terme de « tâche intermédiaire », signe d'un manque de réalisme didactique. C'est, en effet, la phase de préparation de cours qui est ici évaluée. Celle-ci ne peut s'effectuer que dans la perspective de la tâche finale et en s'appuyant sur une minutieuse expertise des documents.

Dans le cadre de la mise en place d'une séquence destinée à écrire un poème, on aurait pu choisir un cadre moins intime et qui s'appuierait sur le champ lexical majoritairement présent dans les documents, celui de la nature, et proposer d'écrire un poème, en prose ou en vers, qui propose un parallèle entre la description d'un paysage et la description d'un état d'âme. Celui-ci serait au présent de l'indicatif, temps dominant dans l'ensemble des documents.

On utiliserait les infinitifs *dir*, *escriure*, *pagelar* du document 4 pour les conjuguer au présent et permettre l'acquisition du temps requis. Si les élèves maîtrisent le premier groupe, on s'appuierait sur le document 3 pour acquérir la conjugaison du troisième, de façon passive dans un premier temps et active pour la première personne, dont on aurait repéré les formes simples des auxiliaires présentes dans le document 2 (*ai*, *soi*), personne nécessaire à la réalisation de la tâche finale.

Les objectifs culturels seraient d'établir des correspondances diachroniques, entre la langue médiévale et la langue moderne (par exemple, le *ieu* qui est intact à la différence de *sai* < *sabi*), et synchroniques entre les différentes variantes du dia-système occitan. L'élève devant finalement écrire dans sa variante linguistique, il pourrait, par exemple lors d'une tâche intermédiaire, transformer le document 2 en languedocien : *queu* > *aquel*, *quò* > *aquò*, *emb* > *amb*, *zo* > *o*).

D'un point de vue syntaxique, on pourrait mémoriser la structure « si + indicatif présent », l'adapter en « se » ou « s' » pour en faire ensuite une contrainte de la tâche finale à laquelle pourrait s'ajouter celle d'utiliser au moins une comparaison sur le modèle de *sas nivols coma de grands ausels de mar*. L'objectif communicationnel pourrait être de lire le poème à l'ensemble de la classe.

B) Richesse des propositions

Les candidats connaissent bien les cinq activités langagières du cours de langue, l'expression orale en continu, en interaction, l'expression écrite, la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit. Ce n'est pas une raison pour les désigner sous forme d'acronymes, ni

pour les pratiquer de façon vague et aléatoire. Proposer un « travail sur la conjugaison », ou « repérer quelques conjugaisons » sur l'ensemble d'un document, ou encore « travailler le vocabulaire » ne sont pas des activités recevables.

L'enseignant doit clairement identifier son objectif linguistique et le processus d'apprentissage qu'il va mettre en place pour en permettre l'acquisition. Le jury apprécie que les candidats émettent des propositions innovantes comme le concept de classe inversée ou encore l'utilisation de l'espace numérique de travail, à condition qu'elles soient intégrées dans un projet précis.

Une candidate, par exemple, propose une somme de travail à la maison irréalisable, en qualité comme en quantité, par des élèves dont l'apprentissage de l'occitan n'est pas la seule activité scolaire. Le jury, conscient de la difficulté des candidats à se projeter dans un travail qu'ils n'ont pas encore pratiqué, leur demande de compenser leur manque d'expérience par le bon sens et la capacité de se mettre à la place d'autrui.

Le jury a apprécié les propositions concrètes et qui prenaient en compte une hétérogénéité éventuelle, inévitable en classe de lycée, par exemple l'activité qui consistait à proposer un QCM différencié suivant le niveau des élèves, ou celle qui demandait aux élèves d'apprendre par cœur un poème en répartissant le nombre de vers en fonction du niveau des élèves. C'est ainsi que le talent didactique de l'enseignant doit prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, et non en utilisant systématiquement les élèves de niveau B1 pour instruire ceux de niveau A1 ou A2.

C) Connaissance des programmes officiels

Les candidats connaissent, en théorie, le « Cadre européen commun de référence pour les langues » et certains éléments des programmes du second degré. Ils peinent cependant à faire le lien entre le corpus proposé et les notions au programme. Ainsi, mis-à-part une candidate qui s'est imaginée au collège, trois d'entre eux, la majorité donc, ont envisagé de travailler en classe de 2nde, au sein de la notion « Mémoire : héritages et ruptures ». Cela ne nous paraît pas pertinent, car cela suppose que l'on se place dans une perspective d'histoire littéraire auquel le contenu des documents ne fait aucune référence ... La cinquième candidate propose une séquence en classe de 1^{ère} sur la notion « espaces et échanges », suggérant une réflexion sur les échanges entre l'espace de l'écriture et celui de la lecture. L'objectif est très littéraire mais il a le mérite de reposer sur une vraie réflexion sur le lien possible entre le corpus et la notion.

On pouvait, en effet, imaginer de travailler dans une classe de première, si l'on proposait la mise en place d'un atelier d'écriture poétique, à l'occasion par exemple du concours de poésie occitane organisé chaque année par le rectorat de l'académie de Montpellier, dans le cadre de la notion « espaces et échanges », ou dans une classe de terminale avec pour objectif de rédiger une synthèse de documents sur le thème « Écrire », destinée à être présentée à l'épreuve orale du baccalauréat.

On pouvait, peut-être davantage, se projeter en classe de 2nde, dans le cadre de la notion « créations » ou dans « sentiment d'appartenance », et s'appuyer alors sur les différents liens évoqués par les documents et qui donnent aux auteurs le sentiment d'appartenir, d'être dépendant de, d'être plus ou moins lié à la terre, aux éléments naturels, à autrui (sentiment amoureux chez Azalaïs, refus d'appartenir au lecteur chez Delpastre)

D) Qualité de l'expression orale en français

Celle-ci était très convenable. On regrette cependant quelques approximations dans le niveau

de langue utilisé qui doit être systématiquement soutenu, et un barbarisme qui a pétrifié le jury : *concluer > conclure

Rapport sur le sujet B

1^{ère} partie – Présentation et analyse des documents.

A) Structuration énonciative

Ce second sujet comportait 4 documents : un récit d'Yves Rouquette « Cavista » extrait de l'œuvre au programme *L'Ordinari del Monde* publiée en 2009 (doc. 1), une transcription d'une chanson composée par R. Barbazan et interprétée par le groupe gascon Parpalhon *Putà de guèrra* (doc. 2), une photographie du monument aux morts de la 1^{ère} guerre mondiale de la commune d'Aniane (Hérault) avec une sculpture réaliste et une inscription en langue occitane extraite d'un poème d'Antonin Perbosc (doc. 3) et un extrait d'une lettre de Louis Bonfils à Pierre Azéma du 14 août 1914 (doc. 4). Les documents du dossier n'avaient pas tous pour objet la première guerre mondiale comme le jury a pu l'entendre : une lecture attentive du premier récit permettait de voir une allusion au suicide de Hitler et dans la mesure où la chanson déplorait les guerres en général, le thème commun était bien « des guerres du XX^e siècle ». Une fois que le thème commun est énoncé, le jury attend que la présentation se poursuive avec une proposition de plan d'analyse qui mette vraiment les documents en relation. La présentation des documents gagne à ne pas être chronologique (doc. 1, 2, 3, 4) et à mettre les documents en perspective pour anticiper sur le plan à venir. Par contre, signaler la nature textuelle et iconographique des documents ne suffisait pas pour annoncer une problématique du type *memòria individuala e memòria collectiva* ou *sovenir e escritura engatjada contra la guèrra* ou *memòria de las guèrras del sègle e identitat* ou *absurditat e crudeltat de las guèrras* susceptibles de faire émerger les caractéristiques majeures des documents.

B) Niveau de lecture des documents

Le jury rappelle que l'analyse des documents ne doit pas se limiter à une seule interprétation des documents qui serait justifié par *es aital que o vesi*. Il convient de donner une explication nuancée du sens et d'éclairer des lectures possibles.

Le jury a apprécié que soient évoqués des documents qui ne figuraient pas dans le dossier : par exemple des représentations patriotiques (images ou statues) en net contraste avec les documents proposés qui véhiculaient majoritairement un message antimilitariste.

Le document iconographique devait être décrit dans sa globalité : d'une part le monument avec son contraste entre le réalisme du visage du soldat (une « gueule cassée » ont souligné plusieurs candidats) qui, la bouche ouverte semble délivrer aux vivants le message universel contre la guerre inscrit sur le socle. Il convenait de ne pas oublier de mentionner le contraste entre la pierre et l'arrière-plan végétal constitué de cyprès, arbres des cimetières, symbolisant le passage, mais aussi arbres de vie faisant écho au mot « terre » de l'inscription.

La chanson proposait un contraste au niveau du registre de langue : un refrain exprimant la colère dans un registre de langue bas et mettait successivement en scène un enfant en pleurs victime de la guerre, une accusation contre la vénalité des hommes et enfin une strophe

allégorique. Ici la liberté agissante chassait le corbeau qui cachait la lumière solaire et permettait à l'oiseau de la paix de voler. Le jury a apprécié la remarque concernant l'utilisation détournée d'une flûte pour souligner le message pacifiste du texte de la chanson puisque un autre instrument à vent, le fifre (lo *pifre*) était fréquemment utilisé pour accompagner les chants de marche des troupes partant au combat.

Dans la lettre de Louis Bonfils, il convenait de relever qu'elle avait été écrite au moment du départ du soldat mais qu'elle n'était qu'en partie du type « soldat qui est parti la fleur au fusil ». Certes, Bonfils utilisait un ton léger comme s'il allait faire un voyage au cours duquel il allait accumuler les souvenirs ou bien délivrer des Alsaciennes qu'il comparait aux Arlésiennes, mais il utilisait aussi un ton ironique *i a talament de mau-adrechs en Alemagna*, pour surmonter la peur de ne pas revenir ... *se n'en revène* et de recevoir *una bala perduda*. Les trois chansons en langue occitane évoquées dans sa lettre indiquaient que cette langue était bien vivante et qu'elle était un lien entre les soldats de mêmes origines partant aux yeux du félibre Bonfils délivrer une « petite patrie » dans le cadre de la « grande patrie ». Le jury insiste sur le rôle positif de l'entretien. Le candidat doit se rendre disponible à la polysémie du texte : mettre à jour une nouvelle interprétation du document n'invalide pas la lecture que le candidat a proposée dans son exposé. Bien au contraire cette ouverture intellectuelle montre la capacité d'adaptation du candidat, ses capacités d'écoute, fondamentales dans la pratique pédagogique.

La description du corps mutilé du personnage évoqué dans la courte prose d'auteur (doc. 1) était à rapprocher de la sculpture figurant dans le document iconographique 3, puisqu'elles exprimaient toutes deux l'horreur de la guerre. Certains candidats ont eu du mal à décrypter l'attitude des villageois face à cet homme au destin brisé et à l'esprit définitivement dérangé. Outre la pitié d'un propriétaire terrien qui lui a fourni un travail, la question des travailleurs qui rentrent chez eux et le voient lire péniblement de vieux journaux n'a pas toujours été bien comprise. La question qui lui était posée *son frescas las novèlas ?* n'était pas forcément une violence supplémentaire faite à cet homme physiquement et psychologiquement mutilé. Dans la mesure où c'est une expression courante, elle pouvait aussi être comprise comme un salut plein de sollicitude et d'humanité, une façon de lui dire que, bien que son esprit soit dans un ailleurs et un présent qui leur est inaccessible, il faisait toujours partie de la communauté. On pouvait remarquer qu'en guise d'hommage, l'auteur narrateur avait placé à la fin de ce bref récit qui peut être de ce fait qualifié de nouvelle brève, le message émouvant et riche de sens de cet homme brisé : *Sabètz, un còp passats, totes los jorns se valon*.

C) Connaissances culturelles

Les candidats, en particulier, ceux qui présentaient la valence histoire-géographie, étaient à l'aise sur ce sujet. La majorité d'entre eux présentaient une culture occitane historique et littéraire solide. Ainsi, un candidat contextualise particulièrement bien Louis Bonfils dans le renouveau félibréen languedocien et la publication montpelliéraine de la revue *La campano de Magalouno*. Un parallèle intéressant est également proposé avec le personnage du *Voyage au bout de la nuit* de Céline, Ferdinand Bardamu. Il faut cependant se méfier de l'intertexte et de la correspondance systématique avec d'autres œuvres. Une candidate fait de nombreuses références littéraires mais ces allusions sont tantôt incompréhensibles – le jury s'interroge encore sur le lien existant entre le corpus et *La Bête du Vacarès* de D'Arbaud – et surtout stériles, car elles n'éclairent pas les documents proposés. Ceux-ci doivent rester au centre des préoccupations des candidats qui éviteront de chercher à faire étalage d'une culture qui ne serait pas directement sollicitée par le sujet.

D) Recevabilité linguistique et compétences communicationnelles

Au niveau de l'expression en langue occitane, le jury attend une prononciation et une expression correctes, aussi exige-t-il que soient évités les francismes : *ajota** (*ajusta, apond*) ; les hispanismes *mesmo si** (*e mai se, quitament se*).

2^{ème} partie – Exploitation didactique et pédagogique des documents.

A) Pertinence de l'exploitation proposée

Le jury rappelle, de façon générale, les points suivants :

Les séquences proposées par les candidats ne doivent pas dépasser 5 à 6 séances et elles doivent être des étapes comportant des activités favorisant des acquisitions linguistiques et culturelles. Celles-ci doivent converger, étape après étape et de façon cohérente, vers la tâche finale annoncée.

Dans un souci de réalisme, il est souhaitable que les candidats pensent à évoquer les connaissances déjà acquises au moment où ils envisagent d'effectuer leur séquence. Le jury regrette le fait que les candidats ne précisent pas suffisamment les prérequis nécessaires au bon déroulement de la séquence. Par exemple, des élèves auxquels il est proposé de faire des recherches en CDI ne sont pas forcément compétents linguistiquement et culturellement pour consulter en autonomie tous types de documents ou ouvrages ou sites en langue occitane.

Des pistes pour une classe du cycle 4 et notamment une classe de 3^e (LV2 ou enseignement de complément) semblaient le plus adaptées en envisageant de façon réaliste un groupe mixte puisque les parcours scolaires des élèves des classes de langue régionale occitan sont souvent variés, ce qui impliquait une pratique de pédagogie différenciée. Les documents autour de la guerre permettaient de travailler à la mise en réseau de connaissances culturelles et pouvaient permettre un travail dans le cadre des EPI (Enseignements pratiques interdisciplinaires) : repères historiques du XX^e siècle (en liaison éventuelle avec un enseignant d'histoire (programme « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales, 1914-1945 »), repères géographiques (les documents sont issus d'aires dialectales et de lieux permettant de renseigner une carte qui peut être complétée au fil de l'année), représentations artistiques et littéraires de la guerre et de ses héros anonymes (en interdisciplinarité avec le professeur de français et d'arts plastiques)

B) Richesse des propositions

Il convient que les séances mettent en avant et, pas à pas, des objectifs d'acquisition dans les domaines culturel, linguistique et communicationnel afin d'éviter la didactique-fiction, c'est-à-dire des propositions sans lien avec la réalité possible de la classe ni avec les exigences didactiques.

Une fois que les contraintes du niveau des élèves, que la démarche actantielle et la tâche finale étaient bien précisées, le jury a pu saluer des tâches intermédiaires pleines d'intérêt pour des classes hétérogènes : après un travail adapté sur le document 4, l'écriture d'un texte,

en binômes, à la façon de Bonfils de manière à exprimer à des proches les craintes du départ vers le front ; et/ou pour tirer le meilleur profit du document 2, une classe inversée avec une écoute à la maison de la chanson et une mise en commun débouchant sur une interaction orale en classe s'appuyant sur les questions suivantes: « qui peut être l'enfant en pleurs ? », « quelle est ici la cause majeure des guerres ? », « quelle peut être l'interprétation de l'allégorie des oiseaux dans la troisième strophe ? ».

Le jury a apprécié l'inventivité des candidats. Ainsi, comme tâche finale dans le cas de ce dossier, le jury a salué la proposition de l'entrevue d'un témoin de la seconde guerre mondiale et/ou de l'élaboration d'une exposition constituée de courts extraits de textes et de photographies à prévoir en interdisciplinarité avec un enseignant d'histoire ; ou encore, en faisant du document iconographique une pierre d'angle pour l'élaboration des séances adaptées à l'objectif final, le jury a estimé pertinent le choix de la tâche finale en possible interaction avec l'enseignement artistique, de l'écriture de poèmes ou courtes proses pour des monuments ou objets collectifs du souvenir. Une approche artistique de la guerre était en effet recevable, mais la fabrication d'un fifre (« pifre ») en liaison avec la chanson contre la guerre et les chansons traditionnelles évoquées dans la lettre de L. Bonfils relevait de l'animation dans la mesure où elle n'était pas articulée de façon suivie avec des activités linguistiques ciblées et ne s'appuyait pas sur la découverte suggérée par le jury du « Joueur de fifre » de Manet ou autre représentation iconographique ou musicale et que le cycle (plutôt le cycle 3) auquel elle était destinée n'avait pas été clairement précisé.

Les candidats ne doivent pas oublier que l'apprentissage d'une langue passe par les activités langagières du CECRL - compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale en continu, et expression orale en interaction - et doit viser des objectifs linguistiques précis. Aussi, au moment de l'expertise des documents lors de la phase de préparation, le candidat ne peut faire l'économie d'une estimation du potentiel des documents au niveau dialectal, graphique, phonologique, lexical, morphologique, syntaxique. L'analyse des documents, objet de la première partie de l'épreuve, ne prépare-t-elle pas à la réflexion didactique et pédagogique, objet de la seconde partie de l'épreuve ?

Des documents connus du candidat peuvent être proposés (par exemple des photographies de sculptures patriotiques en contraste avec celle du monument au mort d'Aniane, des caricatures de poilus par le dessinateur carcassonnais Pierre Dantoine, etc.). En revanche, suggérer une accumulation d'extraits de romans dans des dialectes divers et des graphies diverses que les élèves liraient en autonomie et dont seuls les titres sont fournis ne peut convaincre un jury surtout dans le cas d'une séquence destinée à des élèves de collège. Les propositions doivent être très précises. En matière de ressources disponibles, un candidat dont le jury salue la curiosité a proposé de consulter la valise pédagogique sur la première guerre mondiale proposée sur le site de l'Académie de Toulouse.

Enfin, les candidats peuvent proposer des adaptations de documents du dossier si certaines de leurs particularités n'entrent pas dans les acquisitions prévues dans les pistes d'exploitation ou présentent une réelle difficulté pour les élèves (ajout d'un lexique, mise en graphie normalisée pour la lettre de Bonfils, etc.).

C) Connaissance des programmes officiels

Le jury prête une attention extrême à la connaissance des textes officiels et des programmes des classes de collège. Les candidats doivent connaître en particulier la « Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales » (Bulletin officiel, n° 2017-072 du 12-4-

2017) et le site national Eduscol.

Le corpus pouvait s'inscrire de façon tout-à-fait pertinente dans la notion au programme du cycle 3 « repères géographiques, historiques et culturels occitans », ce cadre a été évoqué par un seul candidat, ou encore dans la notions « voyages et migrations » du cycle 4, dans une séquence sur ce voyage particulier qu'effectue le soldat en période de guerre. Aucun candidat n'a suggéré cette possibilité.

D) Qualité de l'expression orale en français

Celle-ci était convenable, même si le niveau de langue était parfois insuffisamment soutenu.

Épreuve d'admission N°2 – Entretien à partir d'un dossier

(Jean-Marie SARPOULET, Jean-Marie RAMIER, Anne-Marie SGARAVIZZI)

A) Notes affectées

Note	4	7	9	14,5	15	16	17
Nombre de candidats	2	1	1	1	2	2	1

Même si le groupe n'a pas une taille significative, on notera que la moyenne de l'épreuve est de 11,75. 4 prestations des candidats ont obtenu une note inférieure à la moyenne, 6 une note supérieure à la moyenne.

B) Sujets de la session 2017

Deux sujets de difficulté identique permettaient d'évaluer les candidats selon les attendus de l'épreuve (voir les annexes).

Le sujet distribué le premier jour, dans l'entrée culturelle « l'art de vivre ensemble », traitait de la notion « sentiment d'appartenance, singularité et solidarité ». Il était composé :

D'un document de compréhension, une vidéo en occitan ; *Les Italiens de Nice, Bakker Medjed*, qui proposait le portrait simple mais émouvant de deux personnes qui s'étaient intégrées dans la vie niçoise, urbaine ou villageoise, grâce à la langue occitane.

D'un dossier composé de documents supports de quatre séances, textes d'auteurs didactisés, illustrations iconographiques, tableaux didactiques. Ainsi que trois productions écrites d'élèves dont il s'agissait de rédiger une appréciation littéraire.

Le sujet, distribué le second jour, dans l'entrée culturelle « gestes fondateurs et monde en mouvement » traitait de la notion « mythes et héros ». Il était composé :

D'un document de compréhension, une vidéo en occitan ; *La festa de Barjòls* (Var). Ce reportage télévisuel donnait à voir une fête locale qui, depuis 1350, rappelle l'arrivée des reliques de Saint Marcel dans ce village.

D'un dossier composé de quatre textes médiévaux, didactisés et, pour l'un d'eux, traduit en occitan moderne, d'un texte en occitan moderne et d'illustrations diverses ainsi que trois productions écrites d'élèves dont il s'agissait de rédiger une appréciation littéraire.

C) Diagnostic du jury

C1-La langue

Le CAPES d'occitan-langue d'oc est un concours exigeant en langue occitane. Le candidat, qui sera une référence linguistique pour ses élèves, les parents des élèves mais aussi toute la sociabilité qui existe autour de la langue ne peut avoir seulement une langue correcte ou fluide, mais bien les deux, une pratique riche, souple, nuancée et réactive, adossée à une culture vivante, des troubadours au spectacle vivant actuel en passant par la littérature du XVI^e et du XVII^e siècles, le Félibrige, la littérature populaire et la création contemporaine sur

l'ensemble de l'aire linguistique occitane. C'est ce que l'on est en droit d'attendre de locuteurs cultivés dont font assurément partie les candidats. Le jury était à même au cours de cette épreuve d'entretien d'évaluer les activités langagières de l'oral. Sur les dix candidats qui se sont présentés, si tous comprenaient globalement le sens de ce que disait le jury, trois, en revanche, ne possédaient que très incomplètement les compétences d'expression orale continue et d'expression orale en interaction. L'un de deux mêlait de manière aléatoire l'occitan au castillan, le second, pourtant locuteur de l'occitan central, ne connaissait ni accent tonique ni marque du pluriel, le troisième francisait sans vergogne son discours. Bien entendu, le jury sait parfaitement que la tension générée par l'épreuve peut amener des trous de mémoire, des approximations, des bafouillages. C'est bien naturel. Aussi n'a-t-il pas sanctionné le plaisant *caporau* comme mélange de *capoulièr* et de *majorau* qui, pour évoquer le Félibrige, montrait une volonté de bien faire sinon la connaissance des grades de l'armée française (lesquels, pour une bonne part viennent sans aucun doute de l'occitan !)

Cette langue doit être au service de l'expression. Le professeur est un « orateur qui doit savoir se taire et écouter ». Il convient donc que le candidat « aille » vers son public en organisant sa communication : regarder les examinateurs, leur parler assez fort avec une expressivité maîtrisée, écouter ce qu'ils ont à dire, interagir, demander éventuellement une reformulation, sont autant de qualités qui seront celles du bon professeur.

La langue française a parfois semblé au jury le parent pauvre des entretiens... Il convient de prendre en compte que si l'acte d'enseigner n'est pas neutre, celui de passer un concours de recrutement de fonctionnaires de catégorie A ne l'est pas non plus. Le jury est garant d'une langue française correcte, et, comme pour la langue occitane, riche, nuancée, souple, adaptée, dans la tradition universitaire française. Certains candidats, peut-être contaminés par une pratique télévisuelle, semblent considérer que la négation en français peut n'être marquée que par le « pas » qui suit le verbe, que l'usage des temps peut être passablement aléatoire ou que l'indigence du lexique peut suffire à se faire comprendre. Bien entendu, il n'en est rien : le registre des entretiens est soutenu, le jury n'est ni la famille, ni le réseau amical, ni une salle de militants politiques.

Un mot encore sur l'attitude. On attend des candidats qu'ils connaissent les codes de la communication et sachent garder avec le jury cette « distance administrative » qui construit une sociabilité respectueuse de chacun. Pour certains qui se sont présentés au cours de ces deux jours, devant un jury bienveillant mais attentif, le « savoir être » demandait à être conforté : il n'est peut-être pas indispensable, lorsqu'un membre du jury pose une question de commencer en répondant « c'est une bonne question »...

Rappelons, s'il en était besoin, qu'aux termes de la loi, la première mission que la Nation confie à l'École est de faire partager les valeurs de la République. C'est-à-dire de former des citoyens. Pas des citoyens éclairés, pas des citoyens ouverts, pas des citoyens participatifs. Cela même est inclus dans les mots de citoyen et de cité. La parole, l'usage respectueux de la parole, l'usage attentif des mots, est à la base de la vie dans la cité et donc de la cité. L'occitan, comme le français, la pratique des deux langues, les connaissances spiralées de ces deux langues, des cultures qui les portent, des êtres qui les ont façonnées au cours de l'histoire, tout cela doit contribuer à former le citoyen.

C-2. Le document de compréhension

D'une manière générale, les candidats ont fait un effort louable de compréhension des documents vidéo, prenant visiblement beaucoup de notes, écoutant plusieurs fois, revenant sur

les moments plus compliqués. Cela est très positif. La plupart a bien rendu compte de cette écoute. Certains de manière un peu brouillonne, lacunaire, rapide, mais dans l'ensemble, correcte. La difficulté résidait dans l'analyse de ces documents...

La présentation du document doit, dans la mesure du possible, dire d'où il est tiré, de quand il date, qui sont les personnes en présence, quels sont les discours portés... La partie d'analyse doit se percevoir comme une réflexion sur son intérêt culturel, en lien avec les divers champs de connaissance, et didactique : la qualité de la langue, sa correction, son niveau dans la grille du CECRL, sa richesse lexicale... doivent être abordés. L'étude des documents doit permettre l'expression d'une problématique. Quelques pistes d'exploitation peuvent être données, en lien avec les programmes: à quel niveau de classe, dans quel objectif didactique, au sein de quel dispositif pédagogique ce document pourrait être ou non utilisé... Certains candidats ont effectué cette démarche, ils n'étaient pas majoritaires.

C-3. Le dossier

Les dossiers ont été élaborés par des pédagogues. Ils suivent une logique didactique. En filigrane de la progression, cette logique est précisée par les consignes, les indications sur le groupe classe, les niveaux, les objectifs. Le candidat doit y réfléchir. La méthode scientifique est méconnue par un certain nombre de candidats, qui, pour certains n'ont pas pris le temps de lire les consignes. Aussi le jury a parfois demandé que l'on réponde à la question posée qui était de rédiger une appréciation littérale des textes écrits des élèves. Cela a laissé certains candidats dubitatifs qui ont dû improviser cette appréciation, ne répondant pas à la consigne. D'autres, au contraire, avaient pris le temps de répondre correctement à cette demande. Souvent, il a manqué un sous-bassement à cette appréciation. Quelques candidats n'avaient pas analysé les documents.

C-4. Quelques préconisations.

La pédagogie comme la didactique sont des sciences compliquées qui nécessitent, comme tous les arts, une maturation fondée sur la pratique tout autant que sur la réflexion, l'un et l'autre se nourrissant, en présence des livres et des maîtres, sans tomber dans les modes ni les snobismes.

Au sujet du dossier, par exemple, un premier temps de travail sera donc consacré à l'analyse des documents fournis par le jury. Souvent, ce temps a manqué : l'exposé sentait la hâte et l'absence de recul. Là encore, sans se laisser étouffer par une grille, il conviendra qu'une méthode soit sue et routinée au cours des entraînements blancs. Quels sont ces documents, comment sont-ils didactisés, exploités, y a-t-il un objectif exprimé, compréhensible, est-il relié au socle commun de connaissances, de compétences et de culture... ? Peut-on commenter ces choix ? Comment nous mènent-ils de manière cohérente à l'évaluation, écrite ou orale dont nous devons rédiger une appréciation littérale ?

Rappelons la démarche, sans doute majoritaire en didactique, même si elle n'est pas unanime, de la pédagogie par objectifs : après avoir défini les objectifs de sa séquence, de sa séance et des différentes phases en fonction des programmes en vigueur dans le second degré en même temps que du pré-acquis du groupe classe, le professeur définit une progression qui lui permettra de les atteindre. Une évaluation permettra de voir si les élèves ont pu acquérir les compétences visées par ces objectifs dans les différentes activités langagières. Une

remédiation sera envisagée dès la construction des objectifs. Cette typologie ne doit pas, bien entendu, être citée de manière systématique mais enfin elle constitue, bien souvent, une organisation fiable qui sous-tend un discours didactique. Ici, par exemple, après avoir rédigé cette appréciation littérale de la copie, quelles stratégies de remédiation allait-on mettre en place avec l'élève, dans quel but ?

La pédagogie actionnelle est souvent précisée par la réalisation d'une tâche complexe, parfois, mais pas toujours, finale (la tâche complexe inaugurale est également un dispositif didactique intéressant) (Conejo et Liria, 2007). Cette tâche complexe répond à la définition de la compétence : mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être afin de réaliser une tâche inédite. Ainsi définie, la tâche complexe n'est pas compliquée mais elle prend en compte la complexité de ce qu'elle mobilise. De la même manière, le travail par îlots, la classe inversée, auront été abordées comme autant de stratégies possibles de réalisations de compétences et donc de mise en œuvre de connaissances.

Pour cela, bien entendu, il faut connaître les programmes des collèges et des lycées, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et le cadre européen commun de référence pour les langues du conseil de l'Europe.

Il conviendra également qu'une attention particulière soit portée par le candidat à la notion d'évaluation et que le candidat soit capable de bien faire la différence entre une évaluation (dont le but premier reste de renseigner l'élève sur ses apprentissages, avant d'informer les parents et l'administration ou de permettre l'obtention d'un examen) et la notation (qui ne renseigne en rien sur ces apprentissages mais permet de classer les élèves) : en gros, si l'on demande à quelqu'un s'il sait nager, il répondra « oui » ou « non », précisera sa nage, brasse ou crawl et la distance qu'il est capable de nager, éventuellement sa vitesse... Il ne me répondra pas qu'il a 8, 12 ou 16 en nage... Quid également de l'auto-évaluation, de l'évaluation entre pairs ?

La pensée de la différenciation doit être présente à chaque étape de démarche didactique : l'éducabilité de chaque élève à l'intérieur d'un groupe classe forcément hétérogène doit pousser le candidat à réfléchir à ce qui va construire ces stratégies de réussites pour chaque élève, à travers les moments différents de la séance.

C-5. En guise de conclusion

La préparation du CAPES est une étape importante dans la vie d'un professeur. Ce n'est pas un aboutissement, mais une initiation. Le moment à partir duquel tout commence vraiment. Nous devons aux élèves que la nation nous confie une exigence de qualité afin que l'occitan soit un instrument de réussite et d'épanouissement.

C-6. Bibliographie, sitographie

Il a semblé au jury de cette épreuve que les candidats pouvaient avec profit se référer aux documents suivants :

Deux vidéos de conférences aisément consultables en ligne donnent des bases de réflexion à une culture didactique des langues :

La didactique des langues vue par Christian Puren :

<http://crdp.ac-bordeaux.fr/conferences/showvideoCONF.asp?id=52>

Conditions et critères pour un apprentissage efficace des langues par Gilbert Dalgalian

<http://crdp.ac-bordeaux.fr/conferences/showvideoCONF.asp?id=49>

Une vidéo de conférence sur l'évaluation :

Pourquoi l'évaluation est la meilleure et la pire des choses par André Tricot

<http://crdp.ac-bordeaux.fr/conferences/showvideoCONF.asp?id=190>

Une vidéo sur les choix pédagogiques dans le cadre de l'Ecole de la Nation :

Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous par Jean-Paul Delaye

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/html/15-16/delahaye_jp/co/delahaye_jp_grande_pauvrete_et_reussite_scolaire.html

La connaissance des programmes et de l'environnement éducatif est évidemment indispensable :

Référentiel de compétences du métier d'enseignant : BO n° 30 du 25 juillet 2013

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Les sites institutionnels

Eduscol, le site d'information pour les professionnels de l'éducation (programmes, textes officiels)

<http://eduscol.education.fr/>

Educnet : enseigner avec le numérique (ressources, articles)

<http://www.educnet.education.fr/langues>

De nombreuses ressources sont disponibles sur les sites académiques

<http://capoc.crdp-aquitaine.fr/>

http://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/?lang=oc_gsc

<http://disciplines.ac-montpellier.fr/occitan/accueil>

<http://www2.ac-nice.fr/cid70673/les-langues-et-cultures-regionales-dans-l-academie.html>

les TICE

la baladodiffusion

<http://www.educnet.education.fr/langues/usages/baladodiffusion>

le Tableau blanc interactif

<http://www.educnet.education.fr/secondaire/usages/TBI>

Qu'est-ce qu'un ENT ? (environnement numérique de travail)

<http://www.educnet.education.fr/services/ent/scolaire>

Les programmes

Le cadre de l'enseignement des langues régionales :

Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales

NOR : MENE1711397C, circulaire n° 2017-072 du 12-4-2017, MENESR - DGESCO A1 - MLFLF

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115565

Programmes pour les cycles 2, 3 et 4

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf

Arrêté du 8 avril 2010 : Programme des lycées, classe de seconde : « Enseignement commun, d'exploration et facultatif, programme d'enseignement des langues vivantes en classes de seconde générale et technologique » NOR : MENE1007260A RLR : 524-5 MEN - DGESCO A1-4, J.O. du 25-4-2010, BO spécial n°4 du 29 avril 2010

<http://www.education.gouv.fr/cid51335/mene1007260a.html>

Arrêté du 8 avril 2010 : Programme des lycées, classe de seconde : « Enseignement commun, d'exploration et facultatif, programme d'enseignement des langues vivantes en classes de seconde générale et technologique » NOR : MENE1007260A RLR : 524-5 MEN - DGESCO A1-4, J.O. du 25-4-2010, BO spécial n°4 du 29 avril 2010

<http://www.education.gouv.fr/cid51335/mene1007260a.html>

Le Cadre Européen commun de référence pour les langues est publié aux Editions Didier

Mais il est également téléchargeable gratuitement sur le site d'Eduscol ou sur celui du Conseil de l'Europe (Division des Politiques Linguistiques)

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp

un article sur la tâche complexe :

Qu'est-ce qu'une tâche ? par Emilia Conejo et Philippe Liria (article mis à jour le 29/11/2007)

<http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/pj/conejo.pdf>

ANNEXES



EBE OCC 1

SESSION 2017

CAPES CONCOURS EXTERNE

SECTION : LANGUES RÉGIONALES
OCCITAN - LANGUE D'OC

COMPOSITION ET TRADUCTION

Durée : 5 heures

Petit dictionnaire provençal – français d'Emil Levy, Heidelberg, 1909 (et les rééditions) autorisé.

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout autre dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Il est demandé au candidat d'utiliser des feuilles de copie distinctes pour chacune des parties traitées.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : La copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en en-tête de votre copie

Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

▪ **Concours externe du CAPES de l'enseignement public :**

Concours

E B E

Section/option

0 4 4 4 E

Epreuve

1 0 1

Matière

7 4 1 4

COMPOSITION

Notion : « Langages – codes socio-culturels et dimensions géographiques et historiques »

Redigiretz una composicion en vos apiejant sus l'analisi e la comparason dels tres documents següents :

Document 1

En Vista del Viso

1 La tuba amaga lo mont Viso. L'òme qu'esquila a la grilha ven de França, coma se ditz. Sap que sa parladura es la d'aquestas valadas, que son sòrres bessonas. Empacha pas qu'a paur, tan luònh de çò seune, d'aver de mal a l'encapar.

5 Tres grands cans blancs se sarran que ren encara a pas bolegat dins l'ostal.

Un se quilha sus sas patas de darrèr, pausa las de davant sus la grilha, se daissa amanhagar. Puèi leca la pauma que li ofris. Li parla a sa mòda. Los dos autres l'espian far, l'escotan dire.

10 Fredo Valle sortís. Se conoisson pas que de nom, se son pas jamai vistes. Se comprenon pro plan d'intrada, melhor encara per a mesura que la convèrsa se nosa e s'esperlonga e encara mai quand se calan coma aquò arriba entre gents de mème saupre, de semblants desirs, de sòmis parièrs, d'egals espèrs.

15 Supèrba femna qu'a, lo Valle. Polida nèu qu'ara escandilha sul Viso. Es per se'n tornar. Nautas barras, bòsques de melzes, prats d'adura qu'ara lusisson d'un mème esclat. Del vilatge en contrabàs, arrestat a mièja-còsta, brillhan las teuladas en escalhas de dragon, sarradas coma fedas que chorrان, coma blòcs erratics qu'acaumarián sens can, ni pastre, ni barralha.

20 Lo silenci o plèga tot dins sa bontat, o lèca tot de sos pòts, de sa lenga, quand subran arriba d'enaual una musica canina, mal gorbiada, arcaïca e naissenta, portada e multiplicada per una sonorizacion d'infèrn. E aquò's la votz, ara, d'un animator de bal e, ara, la d'una femna, cristalina, adorabla.

L'òme para l'aurelha. Compren pas un mot. S'èra d'italian, es solide que n'auriá remesa la lenga.

25 « D'anglés ? demanda.

- Non. De lenga d'òc d'aicí. Es la distància que te fa trompar. Es la sonò. »

30 Aquò se pòt. N'es pas solide. Los cans japan a la mòrt. Los dos òmes s'embraçan. Pas que de las gautas, non pas dels pòts.

« Me cal davalair veire de que n'es, ditz lo visitaire. Ne finirai pas jamai ambe la paur d'èsser estrangier al mièg dels meunes. Excusa-me.

- Òm es totjorn estrangier de pertot. Emai dins çò seune, país, vila,

ostal. Emai dins la cambra, jagut ambe la qu'aimas. Emai en se. »

Ives Roqueta, *L'ordinari del monde*, Tolosa, Letras d'Òc, 2009, 32-33.

Document 2

Al ras dels flumes de Babèl

a)

1 que son lo Ròse amb sas ondas lassas, lassas de carregar los sègles
sens que tòrnen pas jamai dins sas aigas las palhetas d'aur, lassas de
miralhar los chipelets que fan lo monta-davala - passa tu veni tu – dels
Parisencs en automobila (los Occitans prenon lo trin e tòrnan pas davalar),
5 lassas de plorar las glaças e las nèus dels Alps trepejadas pels esquilhaire
parisencs, lassas que los barratges li an raubada tota sa fòrça partida en
electricitat cap a París, lassas d'èstre lassas, lassas de negar pas mai degun e
de remolinar sus elas, lassas e fatigadas, pesugas, a plat, grapaudejant los
uòlhs crebats jos las forcas d'un pont crebat, lo Ròse ara gelós d'un tudèl que i
10 corrís dedins mai viste un contraflume de petròli, lo Ròse-bas qu'enrega los
besalasses ont son aiga vai madurar los sòus colonialistas.

b)

1 que son Ròse e Garona engarronada engarrossada engarrotada – corrís
pas pro viste per acompanhar la fugida dels Gascons : a Tolosa la quitan e
desanant vana es sa marcha e vai plan plan, las aigas de Carcin, de Roèrgue
li menan pas un òme : los trins encamban totas las combas e siblan cap al
5 Nòrd. Paura Garona anacronica atanben perdequ'aviá pres lo camin de l'Ubac.
Pirenèus sauvatges perqué barrar lo solelh e nos vojar sus França. A Mureth
se tencha de sang la rauba verda de Garona, e tròp tardièr lo flume ensaja
encara quauques passes ensagnosits dins Tolosa la Roja. Rabala per la vila
de sos Comtes. *Qual me donarà l'aumòrna d'un sòu ramondin ? Dubrissi los*
10 *braces. Non Perqué m'escapa a la descisa Sant Sarnin e la Daurada*
mascarada e Sant Estève que i an petat lo carrastèl ? Vira a l'esquèrra, òc, as
plan rason. Seguigas pas tos enfants exilhats. Tròp tard. Vas barutlar sus las
raras de França. Tròp tard. Lo tudèl que pompa lo gaz de Lacq te travèrsa.
Marchas, capuda, trantolaira, malcorada. Dordonha, la juntaràs pas. Ela
15 davala desempuèi sa naissença a contrasens de l'Istòria. E i vas degobilhar
dessús. Non. Es pas tròp tard. Just. Degobilhatz ensemble a Bordèu, contra la
pòrta del Bordèl.

Joan Larzac, *L'Estrangièr del Dedins*, Tolosa, 4 Vertats, 1968,
in « Òbra Poètica », Tolosa, I.E.O., 1986, 149.

Document 3

Lous dus estanguets

[Qu'en èrem dens lou gran ibèr de 1916. [...] Bistrots noû n'y manquen per Paris. [...] Que-ns y hicaben endabans nous auts tres ; que bouy dïse û biarnés de Rebenac, û breitou de Treguier e you medich...]

- 1 [...] N'aboum pas à ha gran campagne ta n'engountra gn'aute estanguet. En truncan drin tout dous, en pleyteyan qu'aubribe taus praubes tringlots.
— Trois mazas, s. v. p. ! si hasou encoère lou biarnés.
Lou caféroû que-s barreyabe dens las tasses, que humabe e aquére bounicoû
- 5 puyan ta las narits puch abalade à chourrups, que-nse boutabe l'estoumacot adayse. Debat lou soû kepi lou biarnés que s'en preparabe d'àutes quoan lou bretoû e hasou, parlan de las dues daunes qui èren au taulè :
— *Ce sont des payses !*
Lou noûste coumpagnoû qu'abè gahat û mout dou lou prousey : Aquet mout
- 10 qu'ère de Bretagne. La lengue dou brès, de quoan ey mile cops embescàyre e encantante quoan s'enten hore de case ; quine passade de gauyou enta l'òmi crouchit quoan lou parlen dou cèu de case, de la terre loegtane, de la moulhè e dous nèns ! [...]

Miquèu Camelat, « Lous dus estanguets », *Reclams*, 1936 ; in *Bite Bitante, cops de calams*, Edicioûs de l'Escole Gastoû Febus, 1971, 177-178.

TRADUCTION

Vous traduirez le texte 1) en français et le texte 2) en occitan et vous commenterez les segments soulignés dans les deux textes en expliquant, en français, le passage d'une langue à l'autre.

1) version

Ab gai son coindet e leri
fatz motz e capus e dòli
que seran verai e cert
quan n'aurai passat la lima
qu'Amors marvés plan'e daura 5
mon chantar que de lieis mòu
cui Pretz manten e governa.

Totjorn melhur et esmeri
quar la gensor am e còli
del mon, çò us dic en apert : 10
sieurs so del pe tro qu'al cima,

e si tot ventalh frej'aura,
l'amors qu'inz el còr mi plòu
mi ten caut on plus inverna.

[.....]

No vuelh de Roma l'emperi 15
ni c'om m'en faç' apostòli
qu'en lieis non aia revert
per cui m'art lo còrs e'm rima
e si'l maltrait no m restaura
ab un baizar anz d'an nòu 20
mi aucí e si enferna.

[.....]

Ieu sui Arnautz qu'amàs l'aura
e catz la lebre ab lo bòu
e nadi contra suberna.

Arnaut Daniel, *Lo Ferm voler*, (éd. scientifique Gérard Gouiran), CRDP, 70-72.

2) thème

Un oiseau de mer fit des cercles au-dessus de la ruine, et Lullaby eut soudain très envie d'être là-haut. Elle commença à grimper le long de l'éboulis. Les arêtes des cailloux écorchaient ses mains et ses genoux, et de petites avalanches glissaient derrière elle. Quand elle arriva tout en haut, elle dut fermer les yeux pour ne pas sentir le vertige. Au-dessous d'elle, si loin qu'on regardât, il n'y avait que cela: la mer. Immense, bleue, la mer emplissait l'espace jusqu'à l'horizon agrandi, et c'était comme un toit sans fin, un dôme géant fait de métal sombre, où bougeaient toutes les rides des vagues. Par endroits, le soleil s'allumait sur elle, et Lullaby voyait les taches et les chemins obscurs des courants, les forêts d'algues, les traces de l'écume. Le vent balayait sans arrêt la mer, lissait sa surface. Lullaby ouvrit les yeux et regarda tout, en s'accrochant aux rochers.

J.M.G. Le Clézio *Mondo et autres histoires*, 1978.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE

SESSION 2017

**CAPES externe – CAFEP
OCCITAN-LANGUE D'OC**

ÉPREUVES D'ADMISSION

Épreuve d'admission N°1

Mise en situation professionnelle

Durée de la préparation : **trois heures**

Durée de l'épreuve : **une heure**

L'épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury, composé de documents se rapportant à l'une des notions ou thématiques de l'ensemble des programmes de lycée et de collège. Ces documents peuvent être de nature différente : textes, documents iconographiques, enregistrements audio ou vidéo, documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuels ou travaux d'élèves.

L'épreuve comporte deux parties :

- Une **PREMIÈRE PARTIE** en occitan consistant en un exposé comportant la présentation, l'étude et la mise en relation des documents. L'exposé est suivi d'un entretien en langue occitane durant lequel le candidat est amené à justifier sa présentation et à développer certains éléments de son argumentation.
- Une **SECONDE PARTIE** en langue française consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques qu'ils mobilisent, de l'intérêt culturel et de civilisation qu'ils présentent ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation.

La qualité de l'expression en langue française et dans la langue de l'option est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (première partie : exposé vingt minutes ; entretien : dix minutes ; seconde partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes)

Coefficient 4

Le candidat doit traiter l'ensemble des questions.

Document 3

« Çò qu'ai a dire » : Marcèla Delpastre, « Preludi », *Saumes pagans*, edicions dau chamin de Sent Jaume, 1999, 9.

Qu'escotetz, qu'escotetz pas, qué quò me fai ?

Queu que passa, qu'escote o que passe, qué quò me fai ?

Si escotatz lo vent, quand bufa dins los faus e quand
brama dins l'aire ;

si sabètz escotar lo vent quand mena sas nívols coma de 5
grands ausels de mar, e quand brama dins l'aire emb sa
gòrja de giau ;

si avetz auvit per cas la font e la granda aiga e la fuelha
purar, lo marmús de l'erba madura en los prats,

podètz saber çò qu'ai a dire. 10

Zo sabètz desjà.

Document 4

« Escriure » : Silvan Chabaud, *Leis illas infinidas, Les îles infinies*, Jorn, 2012, 29.

Escriure es un viatge long

es un long silenci

una atraversada

passadas per passadas

la paura de ne dir tròp 5

quand un ferniment d'erbilha

dins lo vent

sufís per pagelar nòstra preséncia au monde.

PREMIÈRE PARTIE

Vous présenterez les documents constituant le dossier, les analyserez et les mettrez en relation.

SECONDE PARTIE

Vous proposerez une exploitation didactique et pédagogique à partir de ce dossier, dans le cadre d'une classe de lycée.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE

SESSION 2017

**CAPES externe – CAFEP
OCCITAN-LANGUE D'OC**

ÉPREUVES D'ADMISSION

Épreuve d'admission N°1

Mise en situation professionnelle

Durée de la préparation : **trois heures**

Durée de l'épreuve : **une heure**

L'épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury, composé de documents se rapportant à l'une des notions ou thématiques de l'ensemble des programmes de lycée et de collège. Ces documents peuvent être de nature différente : textes, documents iconographiques, enregistrements audio ou vidéo, documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuels ou travaux d'élèves.

L'épreuve comporte deux parties :

- Une **PREMIÈRE PARTIE** en occitan consistant en un exposé comportant la présentation, l'étude et la mise en relation des documents. L'exposé est suivi d'un entretien en langue occitane durant lequel le candidat est amené à justifier sa présentation et à développer certains éléments de son argumentation.
- Une **SECONDE PARTIE** en langue française consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques qu'ils mobilisent, de l'intérêt culturel et de civilisation qu'ils présentent ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation.

La qualité de l'expression en langue française et dans la langue de l'option est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (première partie : exposé vingt minutes ; entretien : dix minutes ; seconde partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes)

Coefficient 4

Le candidat doit traiter l'ensemble des questions.

Documents

Document 1

« Cavista », Ives Roqueta, *L'Ordinari del monde*, Tolosa, Letras d'Òc, 2009, 52

Lo solelh passa pas la pòrta de la cava del Cailar qu'un còp qu'a facha sa jornada e Còt lo cavista la seuna.

5 A la guèrra a daissats un braç, un uèlh, un brave pauc de sas idèas tanben quand sa promesa volguèt pas pus d'el. Aguèron pietat d'el, los mèstres de la bòria. Li fisèron lo vin a gardar, d'ibridas e de pomas, a velhar que piquèsse pas, la raca a menar a la distillariá, la polalha e los lapins a arribar e que daissa sagnar per la ramoneta. Amb una sola man, cossí far ?

Sarra sa cadiera bassa del lum que dintra per la pòrta ambe lo darrièr solelh, tira de la pòcha de sa vèsta de cuòr un jornal vièlh d'un mes, d'un an o de vint ans, lo sarra de sos uòlhs e legís, sillaba per sillaba, mot après mot, clar e fòrt.

10 S'entendon alara de causas coma : « La route du fer est coupée... l'assassin au bigòs a avoué ses crimes... Hitler s'est suicidé... »

A l'ora de la sopa, los que tòrnan de pels camps li fan :

« E ben, Còt, son frescas las novèlas ?

- Sabètz, ditz el, un còp passats, totes los jorns se valon. »

Document 2

« Puta de guèrra », Parpalhon, *Qué Ganharam !* (CD), Bernadets Dessus (65), 2002.

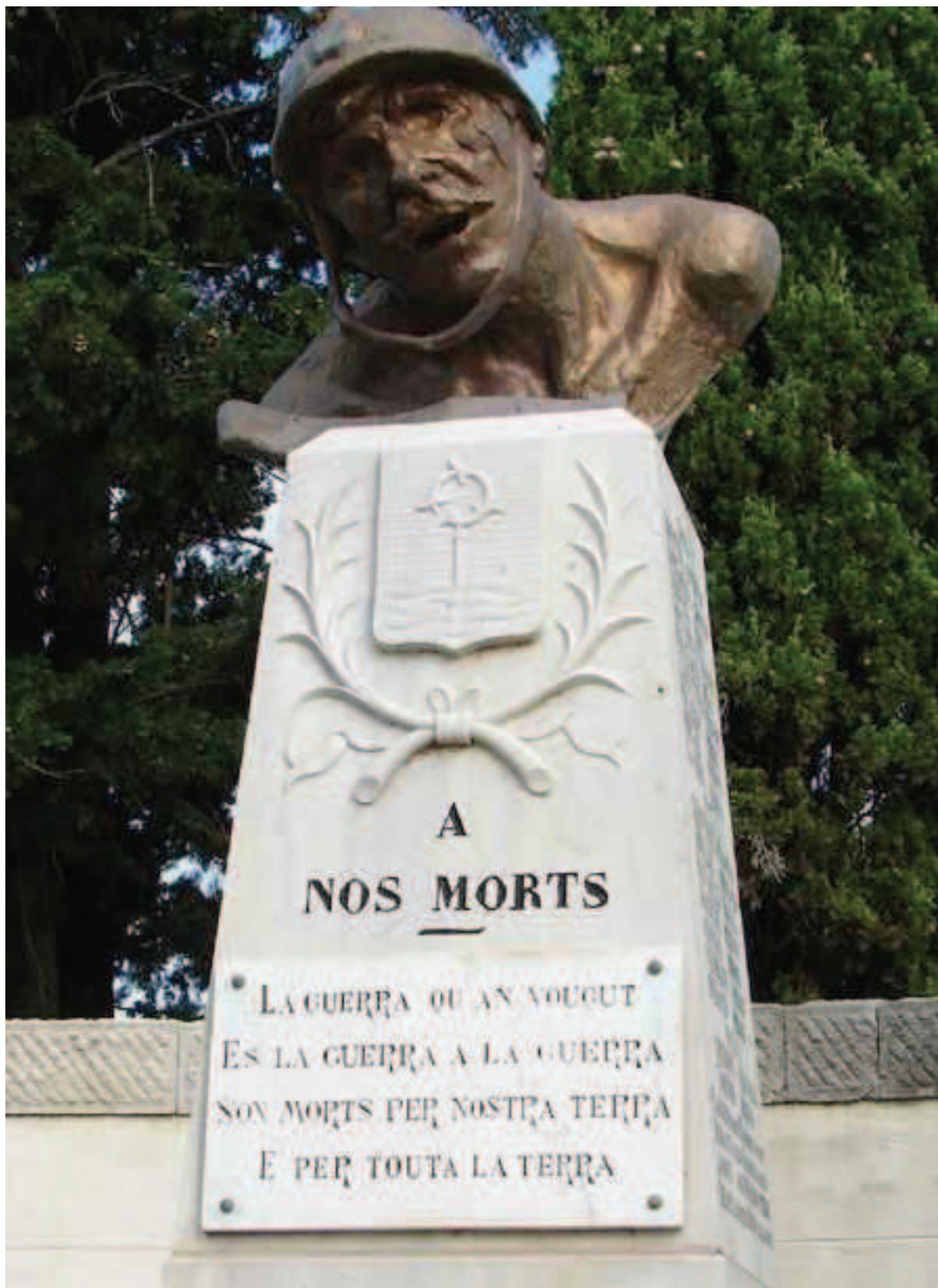
Paraulas e musica : Rotland Barbazan.

Interpretacion audio del grop Parpalhon [fichier m4A (3 mn 25 s)]

	Eth cap baishat	15	Puta de guèrra...
	Un mainat que plora solet		
	Eths dias son tots negres		Era libertat pòt arribar
5	N'i a pas arren mes		Tot quilhar eth cap
	Sons crits se'n van tau cèu		Gahar aqueth corbaish
	Mès qui pòt enténer		Qui escon eth sorelh
	Era dolor d'un mainat	20	E n'ei pas un saunei
			Que poderà volar
	Puta de guèrra...		E un ausèth de patz
			En eth cèu blu.
10	Eths òmis que holejan		
	Per un parçan de tèrra		
	La volentat d'aver		
	Tostemps mes de moneda		
	Tot aquerò segur serà tà eths		
	E tu, eth chòi cara't au mensh		

Document 3

Fotografia del monument als mòrts d'Aniana. Sorga : <http://france3-regions.blog.francetvinfo.fr/le-blog-de-viure-al-pais-france3/2014/11/11/occitans-a-la-guerra.html>



Transcripcion diplomatica del tèxt del monument :

A NOS MORTS /LA GUERRA QU'AN VOUGUT /ES LA GUERRA A LA GUERRA/ SON MORTS PER NOSTRA TERRA/ E PER TOUTA LA TERRA.

Document 4

« 14 d'agoust » : Louis Bonfils, *L'occitan en guerre. Lettres à Pierre Azéma (Août 1914-décembre 1916)*. Éditées et traduites par Guy Barral, PULM, Montpellier, 2015, 31.

14 d'agoust

... Nostra partença es fissada, pareis, à deman au vèspre. Se parla d'un arrèst à Marselha ou à Lioun, d'una partença dirèta pèr Lunevila, Langres ou en quicon mai. Fai que de tout acò, t'affourtisse pas res; t'hou dirai quand ié serai ou quand n'en revendrai... se n'en revène.

5 Oh ! T'esfrayes pas ; car se, maugrat ma galoia imou, moun enveja baucha d'anà travessà las pinèdas de las Vosjas, me fau una perfèta idèia das risquas qu'anan courri, me fau pas de michant sang pèr tant pauc. Mès... i a tament de mau-adrechs en Alemagna qu'una bala perduda poudriè ben m'empougnà.

10 Acò's lou triste coustat de l'afaire, mès d'un autre coustat n'en vese lou poulit, e chaca jour trobe una coulou novella au tableù que vole pintrà pèr lou metre dins la galariè de ma memòria. Couma, presemble, de mountà in assaut emé ma secioun en cantant *Lou maset* e travessà las carrièras de quauca vila germana en bramant : *Enfants de Mount-Peliè* ou *Aquelas mountagna*. Me vese encara poutounejant la cara mignota de quauca poulida Alsaciana, sorre de nostas Arlatencas.

Dounc en un mot, partisse em'un bon espèr d'un milhou retour.

PREMIÈRE PARTIE

Vous présenterez les documents constituant le dossier, les analyserez et les mettrez en relation.

SECONDE PARTIE

Vous proposerez une exploitation didactique et pédagogique à partir de ce dossier, dans le cadre d'une classe de collège.

SESSION DE 2017

CAPES externe - CAFEP OCCITAN-LANGUE D'OC

ÉPREUVES D'ADMISSION

2° ÉPREUVE D'ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER

Sujet n° 1

Le candidat doit traiter l'ensemble des questions.

SUJET n° 1

Entrée culturelle «**Gestes fondateurs et mondes en mouvement**»
Notion : « **Mythes et héros** »

Première partie : document de compréhension

La première partie de l'entretien se déroule en langue régionale.

 [film sujet 2017 N°1.mp4](#) « La fèsta de Barjòls (Var) »

En occitan, vous ferez une présentation du document et vous en proposerez une analyse.

Deuxième partie : analyse de productions d'élèves

La seconde partie de l'entretien se déroule en français.

Le dossier à étudier est composé de trois productions écrites d'élèves accompagnées de la consigne d'évaluation.

Comme éléments de contextualisation, seront fournis aux candidats :

- 1. Le contexte d'enseignement.
- 2. Les objectifs de la séquence.
- 3. Des documents supports de la séquence de cours.

A partir de ce dossier, vous traiterez les questions suivantes :

- 1. Dans quelle mesure les trois productions écrites proposées répondent-elles aux objectifs définis par le professeur et à la compétence d'expression écrite attendue en cycle terminal dans le cadre d'un enseignement de LV2.

Vous analyserez les trois productions écrites et pour chacune d'elles, vous indiquerez les points forts (les éléments qui vous semblent acquis) et les points qui pourront faire l'objet d'une remédiation.

- 2. Vous rédigerez, pour chacune des trois productions, une appréciation littéraire.

CONTEXTUALISATION

1. Contexte d'enseignement

La séquence pédagogique est extraite d'un cours de première/terminale regroupant les élèves suivant un enseignement optionnel facultatif ou de LV2 ici de deux heures hebdomadaires. La séquence se situe au mois d'octobre. Il s'agit d'un lycée d'une agglomération rurale.

2. Objectifs de la séquence

Présentation :

Dans le cadre de l'entrée culturelle « Gestes fondateurs et monde en mouvement », la séquence propose l'étude de la notion « mythes et héros ».

Elle prend appui sur un corpus de documents.

La séquence a intégré les étapes suivantes (qui ne constituent pas obligatoirement une séance) :

- CE : Lecture hors classe d'un corpus de textes et documents en occitan relatifs à la thématique (cf. documents n°1, n°2, n°3 supports de la séquence).
- EOI : Présentation et étude comparative, en classe des documents n°2 et n°4 (cf. documents n°4 support de la séquence).
- EOI /EE : Sur la base des documents vus, synthèse orale puis écrite des éléments majeurs constitutifs de la notion.
- EOC : Présentation et commentaire en classe de documents (texte et illustration) permettant l'ouverture de la thématique à une prise en compte des éléments culturels locaux. (cf. documents n°5 et n° 6 supports de la séquence).
- Évaluation écrite en classe.

L'évaluation proposée ici est la production écrite réalisée en classe.

Objectifs :

Objectifs intermédiaires

-CE : Localiser des informations recherchées ou pertinentes pour s'informer et réaliser une tâche

-EOC : Restituer une information avec ses propres mots éventuellement à partir de notes

-EOI : Échanger des informations, exprimer clairement un point de vue, prendre part à une discussion pour expliquer, commenter, comparer et opposer.

-EE : Restituer une information avec ses propres mots, paraphraser simplement de courts passages écrits, écrire un court récit, une description, un poème, de brefs essais simples.

Objectif/Tâche finale : Préparer l'élève à une composition écrite de type baccalauréat.

3. Documents supports de la séquence

N° 1 : Texte illustré : Vida de Guilhèm de Cabestanh

N° 2 : Texte illustré : Alba, Guiraut de Bornelh

N° 3 : Texte illustré : Alba, auteur inconnu

N° 4 : Texte : AUBA (Guiraut de Bornelh, adaptacion en gascon moderne)

N° 5 : Texte illustré : Metempsicòsa, d'après Marilis Orionaa

N° 6 : Illustrations et texte : Ua vaca soi estada (Metempsicòsi). Explics 1 e 2

SUPPORT DE L'ÉVALUATION - PRODUCTIONS ORALES

- Consigne d'évaluation
- Productions écrites

Consigne d'évaluation :

Expression écrite

Dins lo document intitolat *Metempsicòsi Marilís Orionaa* conta, al paragraf 2, cossí un amant ven rejónher sa dòna, cada nuèit, abans de s'escapar a punta de jorn, quand siula lo rossinhòl.

Imaginatx una fin o una seguida, vos podètz inspirar dels documents trabalhats en classa.

Productions écrites :

Copie n° 1

- élève classe de terminale

Mès l'estiu qu'a portat malur e mort.

Un dia la servanta que's passejava dens lo prat. Qu'a hiecat eth pè sus ua gròssa sèrp, e la sèrp que la nhaquè. Alavetz la servanta que's moreish deu poson.

Qu'estó enterrada a costat deu castèth. La nueit, lo mié aimador qu'anó me véger, mes quaquon l'avèva vist. Quant lo mié marrit que tornavi de la crotzada, qu'aprenò la sua existència. Alavetz, gèlòs, que m'embarrat.

Copie n° 2

- élève classe de terminale

U jorn, malastrosament, lo rossinhòu qu'es mort de vielhessa. E que'ns no desvelhavan pas e que'ns desbrenbavan l'auba. U matin, qu'èri encara nuda au braçat de mi aimador. E quant mi marit qu'es endintra a lo chastèl, qu'èra iratz e gèlòs de nos vèder. Mi aimador, susprès, que parlè a mi marit : « Tenc e l'abras, per qu'eu non prezi gaire de tu ! » Iratz de mes en mes, mi marit aucí-lo dab su espada. Qu'èri tusta, mès... no disèvi arren. Pos me partí de eth, eu no.m dòrmi ni.m mòc de genolhós. Mi marit cors ad un balcon e laissèt-se caser jos, et anaissí mort. Que vedèva me tusta, que m'anava per amor e vèder que mi còr qu'èra tà un aute... no suportè pas.

Mès, lo rossinhòu shiulèt. Qu'era sonque u maishant saunei.

Copie n°3

-élève classe de première

Per malur lo vailet e amic de l'aimador que moreich de vielhessa, mes la dauna comptavi encuèra sus lo rossinhou serviciau enta los desvelha quan lo sofelh que se lhèva. Mes quan l'ivèrn qu'ei arribat la nèva que deishava las traças de l'aimador qu'anava cada neit dromir daba la dauna qu'aimava.

Lo gèlos cerquè a sabe si èra vertat que la sua dauna qu'avèva un aimador e si era vertat, qui era. Per malur, ua neit que hasèva, hèra, mes hera hred, tan hred que lo maitin lo rossinhou que torre e ne vengava pas desvelhar los aimador. E lo maitin lo gelos qu'entrava dab força e que viu la sua dauna dens los braç d'un aute òmi.

*Quan viu aço, que tirèt la sua espada e que tuavi davans los uèus de la dauna l'aimador qui èra trop susprés entà se defende. E que díso a la dauna que demorarava embarar dens la crampa dab lo còs deu sué aimador qui èra mort lo temps que tornan de la crotzada. E enta que no se laissèt caser de la hiestra que havèva meter barras a la hièstra, e cada dia la sue vailet qu'apariarava minjar enta que ne moreicha pas de hami e enta que sofreich de la sua
fauta.*

LO CÒR MINJAT (VIDA DE GUILHEM DE CABESTANH)

Guilhèm de Cabestanh **foguèt**¹ un **cavalièr**¹ de l'encontrada de Rosselhon que confinava amb Catalonha e amb Narbonés. Èra plan avenent e presat d'armas e de **cortesiá**¹. E i aviá en aquela encontrada una dòna que aviá nom Na Soremonda, molhèr d'En Raimon de Castèl Rosselhon, qu'èra molt ric, mas marrit, **brau**¹ e orgulhós.

E Guilhèm de Cabestanh aimèt la dòna per amor e cantava e fasiá d'**ela**¹ sas cançons. E la dòna, qu'èra **jove**¹, genta, bèla e plasenta, li voliá ben mai que a res del mond. E aiçò foguèt dit a Raimon de Castel Rosselhon. E el⁷, coma un òme irat e gelós, cerquèt a **saupre**¹ s'èra vertat e quand saupèt que vertat èra, faguèt¹ gardar sa molhèr fòrt.

E arribèt un jorn que Raimon de Castel-Rosselhon trobèt Guilhèm, que caminava sens granda companhiá, e lo tuèt. E li traguèt lo còr del còs. E lo faguèt portar per un escudier al **castèl**¹. Aquí lo faguèt rostir amb **pebrada**¹ e lo faguèt donar a manjar a sa molhèr. E quand aguèt la dòna manjat, En Raimon li **diguèt**¹ qu'aviá manjat lo còr d'En Guilhèm de Cabestanh. E ela, d'o **ausir**¹, perdèt lo véser e l'**ausir**¹. E quand foguèt revenguda, diguèt : « *Sénher, m'avètz donat tan bon manjar que jamai non ne manjarai d'autre.* » E quand el ausiguèt çò que disiá, tirèt son espasa, mas ela se n'anèt al balcon, se laissèt tombar **dejós**¹ e foguèt mòrta.

La novèla corriguèt per Rosselhon e per tota Catalonha e foguèt granda tristessa per totas aquelas encontradas, e lo reclam n'arribèt al Rei d'Aragon. E lo Rei venguèt a Perpinhan ont faguèt sonar davant el Raimon de Castèl Rosselhon. Aquí lo faguèt prene, lo despoderèt de son castèl e de sos bens e lo faguèt menar en preson. E faguèt enterrar Guilhèm de Cabestanh e la dòna dins un monument davant la glèisa de Perpinhan. E aquí i venguèron los amoroses e las dònas e los cavalièrs cada an an per cap d'an.

¹ **foguèt** : qu'estó (preterit).

¹ **un cavalièr** : un chivalièr.

¹ **èra presat d'armas e de cortesiá** : qu'èra un bon combatent e un òme cortés.

¹ **marrit** : maishant, crudèu ; **brau** : herotge, sauvatge.

¹ **fasiá d'ela** = gasc. que hasèva d'era.

¹ **jove** : joena.

¹ **el** = gasc. **eth** ; **saupre** = saber.

¹ **faguèt** : que hasó (preterit).

¹ **al castèl** = gasc. **en castèth**. Var. **au castèu** ; **au chastèu**.

¹ **amb pebrada** : dab péber.

¹ **li diguèt** = gasc. **que'u digó**. Var. **diguèc** ; **digoc**.

¹ **d'o ausir** : d'**ac** entèner, d'aver entenu aquò.

¹ **Pausir** : la facultat d'entèner (= **audir**). En francés « l'ouïe ».

¹ **dejós** : gasc. **devath**.



Guiraut de Bornelh

(1138-1215)

Reis gloriós, verais lums e clartatz¹,
Deus¹ poderós, Sénher, si a vos platz,
Al meu companh siatz fizèls¹ ajuda!
Qu'eu¹ no lo vi, pos la nògs¹ fo venguda,
Et adés¹ serà l'alba !

Bèl companhó, si dormetz o velhatz,
No dormatz plus, suau vos rssidatz¹ !
Qu'en orien vei l'estela creguda
C'amena·l jorn¹, qu'eu l'ai be conoguda,
Et adés serà l'alba !

Bèl companhó, en chantan vos apèl¹ !
No dormatz plus, qu'eu aug¹ chantar¹ l'auzèl
Que vai queren¹ lo jorn per lo boscatge
Et ai paor que·l gilós vos assatge
Et adés serà l'alba !

Bèl companhó, issetz al fenestrèl¹
E regardatz las estelas del cèl
Conoisseretz si·us sui fizèls messatge !
Si non o faitz, vòstres n'er¹ lo damnatge
Et adés serà l'alba !

Bèl companhó, pos me partí de vos,
Eu no·m dòrmi ni·m mòc¹ de genolhós,
Ans preièi Deu, lo filh Santa Maria¹,
Que·us me rendès per leial companhia,
Et adés serà l'alba !

Bel companhó, la fòras als peirós
Me preiavatz qu'eu no fos dormilhós,
Enans¹ velhès tota nòg trò al dia¹.
Era no·us platz mos chans ni ma paria
Et adés serà l'alba !

Bèl dous companh, tan sui en ric sojorn
Qu'eu no volgra¹ mais fos l'alba ni jorn,
Car la gensor que anc nasquès de maire¹
Tenc et abras¹, per qu'eu non prezi gaire
Lo fol gilós¹ ni l'alba.



¹ **Verais lums e clartatz** : los mots aqueths que son ... au singular ! Ací, la **-S** en fin de diccion n'ei pas la marca dau plurau, mès la deu vocatiu (eth de qui parla s'adreça directaments a Diu). Qu'òm pòt observar que la **-S** se converteish en **-Z** darrèr consonanta (*clartat + s => clartatz*).

¹ **Deus poderós** : Diu tot puishent.

¹ **Fizèls** : fidèu, fidèla.

¹ **Eu** : jo (pronòm personau). En occitan modèrne, que's pòt tanben diser : *ieu* o *iò*.

¹ **La nòg(s)** : la neit. Autas formas possiblas en occitan modèrne : *nuèit* ; *nuèit* ; *nuèch* ; *nuòch*.

¹ **Adés** : totara ; dens un moment.

¹ **Suau vos rssidatz** : desvelhatz-ve tot doçaments. En gascon modèrne : *des·sbidatz·vos*, *des·sbudatz·vos*.

¹ **C'amena·l jorn** : qu'amena lo jorn (qui amia eth dia).

¹ **Vos apèl** : (que) vos apèri ; En *antic provençalès*, la terminason en **-i** de la permèra persona deu singular n'era pas generalizada.

¹ **aug** : per *angi* (dau vèrbe *audir*) ; « qu'enteni ».

¹ **chantar** : forma tipicaments lemosina (nòrd-occitana), dab eth passatge de CA a *cha*. En gascon, en lengadocian, etc. : *cantar*.

¹ **Queren(t)** : cercant.

¹ **Issetz al fenestrel** : gessitz (sortitz) a la hièstra, en finestron. Eth vèrbe *gessir* < lat. EX ÌRE ei tostem en usatge en montanha.

¹ **Er** : varianta de *serà* (au futur). Dau latin classic ERIT.

¹ **Ni·m mòc** : e que'm mòvi. Dau vèrbe *se mover* « botjar », « desplaçar-se ». En francés : *se mouvoir*.

¹ **Lo filh Santa Maria** : lo hilh *de* Senta Maria. Trèit de sintaxi tipicaments *medievau*, *directaments aïretat deu latin*.

¹ **Enans (que)** : mès, mes lèu que... Fr. *mais plutôt que...*

¹ **T rò al dia** : dinc au dia. A Banheras, que's ditz ancòra : (*en*)*trò eth dia*.

¹ **Volgra** : condicionau dau vèrbe *voler*. En gascon modèrne : *volori* (Biarn), *volòria* (Varètja).

¹ **La gensor que anc nasquès de maire** : la *gèncer* (hemna) que nascòsse james de mair (que s'avòssie james enfantat, que i **avòssie en món**).

¹ **Tenc et abras** : tengui e abraç (tengui dens los miés braç).

¹ **Lo fòl gilós** : lo hòl gelós.

Document support de séquence n° 3 : Alba, auteur inconnu

Alba auteur inconnu, texte de J. Anglade :

En un vergier, sotz folha d'albespi,
Tenc la domna son amic costa si,
Tro la gaita crida que l'alba vi.
Oi Dieus ! Oi Dieus ! De l'alba, tan tost ve !

Plagues a Deu ja la noitz non falhis,
Ni'l meus amics lonh de mi no's partis,
Ni la gaita jorn ni alba no vis !
Oi Dieus ! Oi Dieus ! De l'alba, tan tost ve !

Bels dóus amics, baizem nos eu e vos,
Aval els pratz, on chanto ls auzellos,
Tot o fassam en despeit del gilos.
Oi Dieus ! Oi Dieus ! De l'alba, tan tost ve !

Bels dóus amics, fassam un joc novel,
Ins el jardí on chanton li auzel,
Tro la gaita toque son caramel.
Oi Dieus ! Oi Dieus ! De l'alba, tan tost ve !

Per la dóuss'aura qu'es venguda de lai,
Del meu amic bel e cortes e gai,
Del seu alen ai begut un dóus rai.
Oi Dieus ! Oi Dieus ! De l'alba, tan tost ve !

La domna es agradans e plazens,
Per sa beutat la gardon mantas gens,
Et a son cor en amar leialmens.
Oi Dieus ! Oi Dieus ! De l'alba, tan tost ve.



Ò ! Rei gloriós, lutz e clartat vertadèra,
Diu tot poderós, Noste Sénher, se vos platz,
Tau mié companh siatz ua fidèla ajuda
Que non l'èi vist de dempús que la neit ei venguda
E lèu que serà l'auba.

Bèth companhon, e dromitz ? O ètz desvelhat ?
Non dromiatz mes, des-shidatz-ve tot doçaments
En Orient que vegi que l'estela a creishut
Qui amena lo jorn¹, jo be l'èi coneguda
E lèu que serà l'auba.

Bèth companhon, en cantant vos apèri,
Non dromiatz mes, qu'enteni a cantar l'ausèth
Que va cercant lo jorn capvath lo boscatge
Qu'èi paura que lo gelós non v'assalhe
E lèu que serà l'auba.

Bèth companhon, gessitz en finestron,
E guerdatz-ve las estelas deu cèu,
Que veiratz **que sòi un fidèu messatgèr**¹,
Se non ac hètz, que serà la vòsta fauta
E lèu que serà l'auba.

Bèth companhon, de dempús que vos quitèi
Non dròmi e que m'estòi **de nolhs**¹,
Mès que preguèi Diu, lo hilh de Senta Maria,
Que vos tornèsse per leiau compànha
E lèu que serà l'auba.

Bèth companhon, dehòra suu peiron,
Que'm pregàvatz que non hossi adromit
Mès que velhèssi tota la neit dinc au dia.
Ara non ve platz ni mon cant ni **ma pària**¹.
E lèu que serà l'auba.

Bèth e doç companh, que sòi en tant ric sejo
Que non volória que hòssie james ni l'auba ni lo jorn
Car la mes genta que s'aja james enfantat
Tengui e abraci, tant i a que **non prèsi**¹ **guaire**
Ni lo hòl gelós ni l'auba.

¹ **Qui amena lo jorn.** Var. (propriaments bigordana) *De qui mia eth dia.*

¹ **Que sòi un fidèu messatgèr** : que çò qui ve disi ei vertat, que non vos conti pas istòrias.

¹ **De nolhs.** Var. *de jolhs.* Que's ditz tanben (d. d. G.) *de genolhs.*

¹ **Ma pària** : la mia compànha, la mia preséncia.

¹ **Non prèsi guaire** (dau vèrbe *presar*) : non balhi guaire d'importància, non hèi guaire cas.

Document support de séquence n° 5 : Metempsicòsi, d'après Marilis Orionaa

Ua broisha soi estada. Espelhondrada e pè-descauça, que corré capvath las bartas e las galihòrças en cèrcas d'adobs entà har potingas. Lo monde que'm trobavan luèca e que m'avèn paur mes que'm cossiravan pr'amor qu'at guarivi juste tot, los pics e los alèbs e quitament lo cindre e que hasí ortar las hilhas qui avèn hèit davancetas entà'us virar los còps de barròt deu pair e la vergonha per la vita. E que tiravi los maudats en pregandar. E sola, esglasiada, en desglarant los vielhs pregams, atau com la mair bona m'at avè ensenhat, que hasí cap a Cohet, cò que hasosse arrepè. E quan me'n tornavi tà casa, tot escàs si'm podí arrossegar, de macada qui èri per aqueth combat estranh. Mes los òmis de 'queth temps n'èran pas tenhèrs dab las hemblas qui s'estavan a despart e solècas. E l'an qui lo biscaut at hasó tot crebar, d'aubuns qu'acertenón de qu'era la posoèra qui avè hèit díser ua missa de sequèra. Lavetz que'm gahèn, que'm maucutèn e que'm hasón cremar la carn au bèth miei d'un huec bambau.

Ua dauna soi estada. De las majas capuladas. Un primtemps que m'envesquèi d'un òmi de grana lei. Ua goja amanejanta que'u hasè viéner au panat. Cada nueit devath la manta, qu'èri nuda au son braçat. A l'auba, que'ns desvelhavan rebalais qui'ns gorguejava lo rossinhòu serviciau. Lavetz, tad arremercià'u, tot matin, quan me pientavi a la frinèsta, que deishavi hens un clòt de la murralha, enter las puas d'escalha deu men pienti pingorlat, un peu entormeligat. E l'auseron atreivit que l'ajustava au son nid.

Ua vaca soi estada, hardida, còrna-quilhada. Sèi pas mei quin m'aperavi. Lhèu Haubina o Aricada ? Quan lo mèste s'amontanhava, au còth que'm hicava la truca e la canaula pinhada. Eth que's gahava lo barròt, lo gran barròt plen de vorrugas e lo vailet l'aguhada tà chacar au cuu de las esvagadas. E jo que miavi la vacada e que davi lo balanç, tostemp au cap de davants, dab la truca qui arrepicava los tringuerons e las esquiras.

Qu'èri fièra e combatièra. Que hulavi, que tumavi. Arrés no'm hasèn pas paur, sonque si los maquinhons qui ns'emportavan los vetèths. E nosautas praubinas, tant qui èram tà pèisher, qu'aperàvam a grans bramets las curaulas tà que'ns vienossen popar e dar un drin de solaç. Un dia per mau parat au prat que'n horèi ua. Badonc qu'estosse hèra bèra non l'aví pas avisada, de verdolina qui èra, arromerada hens lo mendràs. D'estreita que'm nhaquè. Peus dus horats la lèit que pishava a contunhar. Quan estó l'òra de mólher, lo mèste que s'esmalí : « Ara que'm panas la lèit ! » ce'm digó en arnegar. Mes lo vielh vailet que l'amuishè suu men braguèr lo nhac de la sèrp. Non n'í avè pas nat remèri. Que'm venón au carnicèr.

D'après Marilis Orionaa, *Ça-i !*, 1996.

Era hemna ara Sèrp (Baish-relhèu, Oò, Larbost)





Vaca còrna-quilhada

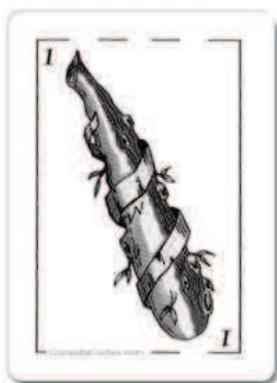
Ua vaca soi estada (Metempsicòsi).

Explics 1



Truca dab la sua canaula pinhada de motius simbolic (solaris) e inscripcions (Fòto : Bernat Ménetrier)

- ⇒ **Còrna-quilhada** : dab las còrnas quilhadas, dreçadas.
- ⇒ **Pinhat** : tribalhat (en parlant d'un tròç de boès) ; escultat ; ondrat. Sin. **escalprat ; escrinçelat**.
- ⇒ **Lhèu** = dilhèu. Var. **benlèu**.
- ⇒ **Lo mèste** = eth mèstre, eth patron. Fem. **la mestressa, la dauna** (de l'ostau).
- ⇒ **Amontanhar** : pojar tà la montanha dab eth bestiar. Eths tropèths qu'amontanhan l'estiu ; e qu'eishivèrnan en plana.
- ⇒ **Gahar** = préner, atrapar.
- ⇒ **Lo barròt** : eth baston. Sin. **eth tòcho**.



Un barròt plen de vorrugas (carta trèita dau jòc aperat eth « truc »)

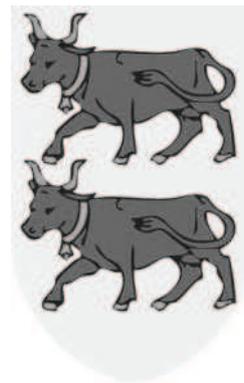


Agulhada (Sègle XIV^{au})

Ua vaca soi estada (Metempsicòsi).

Explics 2

- ⇒ **Lo vailet** : eth servitor.
- ⇒ **Chacar au cuu** : hèr avançar mes viste.
- ⇒ **Esvagat** : qui a eth temps, qui n'ei pas tròp valent. Las **esvagadas** ací que son las vacas de qui demoran en darrèr, qui s'arrossègan drin, qui n'avançan pas pro viste.
- ⇒ **La vacada** : lo tropèth de vacas ; l'**aulhada**, la **motoada** o, tot simplaments, la **tropa**, qu'ei eth tropèth de oelhas, d'òlhas.
- ⇒ **Lo balanç** : eth ritme.
- ⇒ **Arrepicar** : arrespóner ; hèr reclam. Fr. *faire écho*.
- ⇒ **Los tringuerons e las esquiras** : las sonalhas.
- ⇒ **Combatièra** : hardida, valenta.
- ⇒ **Hular** : cargar, atacar (en parlant d'ua bèstia).
- ⇒ **Tumar** : balhar un còp (de còrna).
- ⇒ **Arrés no'm hasèn pas paur** : en biarnés, quan eth pronòm indefinit **arrés** (= arrís, degun, persona) ei subjèct d'ua frasa, eth vèrbe que's hica au plurau.
- ⇒ **Sonque** : senon.
- ⇒ **Lo veṭèth** : var. **eth vedèth** (Bigòrra, Montanha) ; **lo vedèl**, **lo vedèu**, **lo vèu** (d. d. G.) Eth vedèth qu'ei eth petit de la vaca ; L'..... qu'ei eth petit de l'òlha ; eth qu'ei eth petit de la craba.
- ⇒ **Praubina** : praubeta.
- ⇒ **Pèisher** : pasturar ; brostar la ièrba deus prats.
- ⇒ **A grans bramets** : a gran brut. Las vacas que **braman**.
- ⇒ **La curaula** : la colòbra, la sèrp. Var. **la quiraula**, **la culaura**.
- ⇒ **Popar** : tetar.
- ⇒ **Drin de solaç** : drin de repaus, de solatjament.
- ⇒ **Per mau parat** : per manca de chança, per malachança.
- ⇒ **Horar** : marchar dessus, hicar eth pè dessus.
- ⇒ **Badonc qu'estosse hèra bèra** : qu'èra plan gròssa totun.
- ⇒ **Verdolina** : qui tira suu verd, de color verda.
Sin. **verdolenca**, **verdolenta**.
- ⇒ **Arromerat** : beròi desconut. Sin. **acoconat** ; **acocolat**.
En fr. *lové*.
- ⇒ **Lo mendràs** : la menta (la planta).
- ⇒ **D'estreita** : de suspresa.
- ⇒ **Un horat** : un trauc.
- ⇒ **La lèit**. Avisatz-ve ! Lo mot qu'ei **femenin** en gascon.
Var. (d. d. G.) **lo lait** ; **lo lach**.
- ⇒ **Mólher** : tirar la lèit. Sin. (entà ua vaca) **ahrontar**.
- ⇒ **Esmalir-se** : hicar-se en colèra.
Sin. **encolerar-se**, **encorrocir-se**, **enfadar-se**.
- ⇒ **Panar** : raubar, préner.
- ⇒ **Arnegar** : jurar. Un **arnèc** qu'ei un lèu mot.
- ⇒ **Amuishar** : hèr véger. Var. **muishar**. Sin. **ensenhar**, **mostrar**.
- ⇒ **Lo braguèr** (de la vaca) : las tetinas. Sin. **las titas**. En fr. *le pis*.
- ⇒ **Nat remèri** : nat (ar)remèdi.



Las armas dau Biarn dab las duas « vaquetas »



SESSION DE 2017

CAPES externe - CAFEP OCCITAN-LANGUE D'OC

ÉPREUVES D'ADMISSION

2° ÉPREUVE D'ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER
Sujet n° 2

Le candidat doit traiter l'ensemble des questions.

Deuxième épreuve d'oral
Durée de préparation : 2 heures
Durée de l'épreuve : 1 heure (30 mn maximum pour chaque partie)
Coefficient 4

SUJET n° 2

Entrée culturelle : « **L'art de vivre ensemble** »
Notion : « **Sentiment d'appartenance, singularités et solidarités** »

Première partie : document de compréhension
La première partie de l'entretien se déroule en langue régionale.

Document audio : [film sujet 2017 N°2.mov](#) **Les Italiens de Nice, Bakker Medjed**

En occitan, vous ferez une présentation du document et vous en proposerez une analyse.

Deuxième partie : analyse de productions d'élèves
La seconde partie de l'entretien se déroule en français.

Le dossier à étudier est composé de trois productions écrites d'élèves accompagnées de la consigne d'évaluation.

Comme éléments de contextualisation, seront fournis aux candidats :

- 1. Le contexte d'enseignement.
- 2. Les objectifs de la séquence.
- 3. Des documents supports de la séquence de cours.

A partir de ce dossier, vous traiterez les questions suivantes :

- 1. Dans quelle mesure les trois productions écrites proposées répondent-elles aux objectifs définis par le professeur et à la compétence d'expression écrite attendue en classe de seconde dans le cadre d'un enseignement d'occitan.

Vous analyserez les trois productions écrites et pour chacune d'elles, vous indiquerez les points forts (les éléments qui vous semblent acquis) et les points qui pourront faire l'objet d'une remédiation.

- 2. Vous rédigerez, pour chacune des trois productions, une appréciation littéraire.

CONTEXTUALISATION

1. Contexte d'enseignement

La séquence pédagogique est extraite d'un cours de seconde regroupant 30 élèves suivant un enseignement optionnel facultatif, enseignement d'exploration, LV3 ou de LV2 de deux heures hebdomadaires. Le groupe classe est très hétérogène. Certains élèves étudient l'occitan depuis la maternelle (deux élèves de *Calandreta*), d'autres depuis la 6^e à raison de deux heures par semaine (quinze élèves), les quinze autres ont commencé en septembre en classe de 2nde. La séquence se déroule au mois de mars dans un lycée de centre-ville d'une commune de 50 000 habitants située dans l'aire limousinophone de l'espace linguistique occitan.

2. Objectifs de la séquence

Présentation :

Dans le cadre de l'entrée culturelle «L'art de vivre ensemble », la séquence propose l'étude de la notion «Sentiment d'appartenance, singularités et solidarités ».

Elle prend appui sur un corpus de documents.

La séquence a intégré les étapes suivantes (qui ne constituent pas obligatoirement une séance) :

- CE : Lecture pendant la classe et hors-classe d'un corpus de textes et documents en occitan relatifs à la thématique.
- EOI : Présentation et étude comparative, en classe, des documents
- EOI /EE : Sur la base des documents vus, synthèse orale puis écrite des éléments majeurs constitutifs de la notion.
- EOC : Présentation et commentaire en classe de documents (texte et illustration) permettant l'ouverture de la thématique à une prise en compte des éléments culturels locaux.
- Évaluation écrite en classe.

L'évaluation proposée ici est la production écrite réalisée en classe.

Objectifs :

Objectifs intermédiaires

-CE : Localiser des informations recherchées ou pertinentes pour s'informer et réaliser une tâche

-EOC : Restituer une information avec ses propres mots éventuellement à partir de notes

-EOI : Échanger des informations, exprimer clairement un point de vue, prendre part à une discussion pour expliquer, commenter, comparer et opposer.

-EE : Restituer une information avec ses propres mots, paraphraser simplement de courts passages écrits, écrire un court récit, une description, un poème, de brefs essais simples.

Objectif/Tâche finale : Préparer l'élève à une partie de composition écrite de type baccalauréat.

3- Documents supports de la séquence

Séance un : Los paisatges occitans

Séance deux : « Clarmont » tiré de *Lo libre dels grands jorns* Joan Bodon

Séance trois : La sopa, tiré de *Dau vent dins las plumas* Joan Ganhaire ; *La cronica de vent li bufà* ;

Séance quatre : *Lo molin dau Frau*, Helí Nogaret, *D'après Eugène Le Roy*

Consignes d'évaluation :

Devètz far un pitit tèxte au temps dau present. Vos sètz arribat dins una vila en tren. Surtèz de l'estacion e anètz ad un rendatz vos coma una amija o un amic que vos espera dins un café jurte a costat. Fasètz la descripcion de vostra arribada a la gara jurcà lo rescontre dins lo bar coma la persona qui es a vos esperar.

Productions écrites :

Devoir un

Arribe dins la vila de Paris puei anar au rendatz vos. Son ueit oras au bar emb un beu e gente golhat. Aura una golhate arriba e me demanda ou se troba la gleise. La golhate es bilada emb una rauba u chapeu e daus sabatos de talons nauts era brava coma una manequina. Jó era vestit dau camisa. La persona arriba e me veire esse desvestit me disem e dise esser tardier.

Devoir deux

Sei a la gara de Tolosa, davale daus tren a miejorn. Ai rendatz vos coma Boris. Sei dins lo tren dempuès Clarmont. Quò fai pro de temps ! Coma beu còp de garas, se troba una plaça, traverse la plaça e prend la charriera de drecha per anar dins lo café o se troba mon amic de longa data. Per anar au rendatz vos, prenguí lo taxi a la plaça Gambetta. Lo chamin dura una bona demia-ora. Davale daus taxi per anar au café mes en primier vau dins una libreria per chaptar una BD per mon amic, perque aima pas legir. Surte de la libreria a vau dins la charriera Ludovic Tarieux puei torna a mancha e davale l'avenguda Martial Peyrouny. Un còp arribat au café, dintrat dins lo café e commande un café e un coca-cola per lo temps que me demore a attendre mon amic. Es presque 13o00 e mon amic arriba. Se fasem lo poton perquè quo fai longtemps que l'ai pas vist. Parlem durant longtemps e a 15o00 se sèparem chacun de nostre còta. Eu torna a la gara e ieu vau veire de la familha.

Devoir trois

A seis oras me despeche per prener lo bus. Quora lo bus arriba monte de dins. A Perigueux davala dau bus y en fàcia de me vese la gara. M'en vau prener lo tren direction Bordeu. A per vese una amiga. Dins lo tren vese lo bel champ e la riviera. Passe davant plen dau vilhatge. Lo tren arriba. Davant la gara, una grande plaça. M'en vau de la gara, passe la plaça y prene la pita charriera en chara de la gara. Dins la charriera ia un bar, vau me pausar, vau prener un veire. Qu'a miejorn vau veser una amija dins lo bar dins la bel charriera St Catherine per m'amusar emb ela. Dins lo bar i a un home gròs a la barba negra, las ussas espessas, ieu comandar a minjar. A mança de ieu i a una dròlla, es bruna emb los piaus longs. Es prima mas a de las formas redondas. L'home qui comanda semble perturbat per la dròlla. Mi amiga arriba :

- Adiu, còma quò vai ?
- Ben y tû ? Çò que vòle minjar ?

M'en vou comandar, ella s'installa dins un cuenh de la granda salla.

Documents supports de la séquence

Séance un

Los paisatges occitans

Religa coma fau emb de traches de colors diferentas per chada element

Los Alps		
Ròse	de Gasconha	un estuari
Garona		de montanhas
Los Pireneus	d'Auvernha	un delta
Las Cevenas		una ribiera
Òlt	de Lemosin	un volcan
Camarga		un bassin
Gironde	de Provença	una plana
Lo Puech de Dòma		un flume
Lo bassin d'Arcaishon	de Lengadòc	una isla
Las Landas		

A chada vila son renom		
Lo pont dau Gard *	*	de Lemòtges
Lo vielh pòrt *	*	a Nimes
La colona daus Girondins *	*	raisis d'Uzes
Las tors *	*	a Marselha
La porcelana *	*	au Puei de Velai
Las arenas *	*	a Bordèu
La dentèla *	*	de Carcassona

A chada region son imaginari		
De lavanda	*	* dins los Pirenèus
De salins	*	* dins las Landas
De vinhas	*	* en Provença
De nèvia	*	* en Camarga
De pins	*	* en Perigòrd
De volcans	*	* en Lengadòc
De chastèus	*	* en Auvernha

Completar lo tèxte emb los mots següents :

se vei, se vesen, pro (2), pontet, rota, paisatge, montanha.

Sus laper anar a Lemòtges, i ade circulacion.

*Jeü, seiflaquit que Laurenç m'empacha de durmir. Ad un moment, nos
'restem per veire lo Emb la luneta..... un òme que sauta
a l'elastic. Un riu davala de la E passa jós lo pont. De l'autre costat
es un emb una sola arcada e au fons,los bateus
sus lo lac.*

Que t'evocan los noms següents de vilas e de vilatges ? Los escriure correctament en occitan e ne'n donar la revirada en francés.

Lo Puegvert , Puechredon, Fonfrède, La Crousade, Le Cros, Serre Chevalier, La Bastide, la Levade, La Sainte Baume, Le Bousquet, Le Moulinet, La Prade, aiguesvives, Aigues-Mortes. Les Lauzes.

Document support de la séquence,
Séance deux

« Clarmont » tiré de *Lo libre dels grands jorns* Joan Bodon
Et questions pour une lecture guidée.

Clarmont

(S'agís de Clarmont d'Auvèrnha.)

Perqué davali a Clarmont ? Es a París que vòli anar. Mas n'aviái un sadol de me téner drech sus tren. Dempuèi Besièrs contra lo carrèu. Los rencs me petan. E seriá lèu mièjanuèch. Clarmont-Ferrand. Clarmont d'Auvèrnha. Aquí o endacòm mai. Es pro luènh çaquelà del meu ostal. Degun me cercarà pas aquí.

Donc sortissi de la gara. Pas de paquets ni de farda. Res que ieu e qualque sòu.

Vila desconeguda. Clarmont. Pel primièr còp de la vida...

Non, per tota la vida.

Coma davant totas las garas, una plaça. Travèrsi la plaça e la carrièra. Vau al lum. Vèrdas e rojas las letras gròssas,

ostalariá e bar : *Mirabeau*. *Mirabeau* o *Mirabèl* nòstra lenga. Nòstra lenga o solament la mia lenga : lenga d'òc.

Mirabeau. Aquí tot çò que me cal, me sembla. La musica d'una maquina. Las espatlas nusas de las filhas. De rires. A cada taula de potons. Me seti.

Tot sol encara. Tot sol. Cap de filha ven pas a ieu. Non es pas çò que cèrqui. N' i a qu'a beure e pagar. Pas mai ...

Joan BODON, *Lo libre dels grands jorns*, IEO, 1978

Clarmont (version lemosina)

(S'agís de Clarmont d'Auvernhha.)

Perqué davale a Clarmont ? Es a París que vòle 'nar. Mas n'aviái un sadol de me tener drech sus lo tren. Dempuei Besièrs contra lo carreu. Los rencs me petan. E seriá leu miejanuech. Clarmont-Ferrand. Clarmont d'Auvernhha. Aquí o en autre luec. Es pro luenh tot parier de mon ostau. Degun me cercarà pas aquí.

Laidonc surte de la gara. Pas de paquets ni de farda. Res màs ió e quauque sòu.

Vila desconeguda. Clarmont. Per lo prumier còp de la vita...

Non, per tota la vita.

Coma davant totas las garas, una plaça. Traverse la plaça e la charriera. Vau au lum. Verdhas e rojas las letras gròssas,

ostalariá e bar : *Mirabeau*. *Mirabeau* o *Mirabèl* nòstra lenga. Nòstra lenga o nonmàs la mia lenga : lenga d'òc.

Mirabeau. Aquí tot çò que me fau, me sembla. La musica d'una machina. Las espanlas nusas de las filhas. De rires. A chada taula de potons. Me siete.

Tot sol enquera. Tot sol. Gaire de filha ven devers ió. Non es pas çò que cerche. N' i a qu'a beure e paíar. Pas mai ...

Joan BODON, *Lo libre dels grands jorns*, IEO, 1978

I . Questions sus lo tèxte

1. Onte se passa l'accion ? Onte vai lo narrator ?
2. Perque davala enlai ?
3. Quò qu'es que vei de'n prumier ?
4. Onte dintra ?
5. Que fai finau ?

II . Conjugason : Passatz lo tèxte au passar en far l'acòrd daus temps.

« Perqué davale a Clarumont ? Es a París que vòle 'nar. Mas n'aviá un sadol de me tener drech sus lo tren. Dempuei Besièrs contra lo carreu. Los rences me petan. E seriá leu miejanuech. Clarumont-Ferrand. Clarumont d'Auvernha. Aquí o en autre luec. Es pro luenh tot parier de mon ostau. »

III . Escritura : eisseiatz de bastir un tèxte emb quilhs mots que vos son perpausats.

Davalar, veire, tornar, anar, traversar, virar, la gara, lo tren, lo bus, la charriera, lo cais, la plàça, lo trepador, ...

La sopa



Quò ràia pas beucòp dins la sala granda. A la clardat dau fuòc e de quauques *chalelhs*, pòde veire un coble de siloetas sietadas ; i a pas grand monde. Una bona odor de sopa flòta dins l'aire, e la lenga me'n lebreta.

M'installe dins un cuenh, jos los regards sos pechós de tres jugaires de cartas e d'un minjaire de chambon. En fàcia de ieu, un òme vestit de negre duerm, lo chapeu sus los uelhs.

Una femna, vielha coma chamin, lascia un moment lo topin que chaufa entre *los landiers* per venir rasís ieu s'enquerir de çò que vòle minjar. Çò que vòle minjar ? Una granda sietada de sopa, un tròç de chambon e una bona lonjor de bodin, per començar ; après, veirem ben.

« La vielha me saluda coma si ieu fuguès un grand senhor. *Ai pas d'avesat* que me fajan entau de las reveréncias. Tan pauc que la sopa siá tan bona coma quelas manieras, ne'n coneisse un que se vai lechar los dets.

Justament, arriba sus la taula, la sopa. Me l'an pas plurada : las mongetas, acompanhadas, evidentament, de codenas e de raba fricassada, i son tament espessas que diriatz de *la granissa* ; e au mitan de tot aquò, lo culhier es plantat drech. Coma ai agut rason de butir la pòrta de quela auberja ! Las primieras culhieradas, que sei oblijat de bufar dessus, me davalan dins la gargamela coma si fuguessen lo Pitit Jesus en culòtas de velós.

Dau vent dins las plumas (paginas 17-18),
Joan Ganhaire,
Éditeur: IEO, Collection: A tots

Lexic : Quò ràia (*cela brille*), lo chalelh (*la lampe à huile*), la granissa (*la grêle*).

Expressions : lebretar (*brûler de désir*), une femna vielha coma chamin (*une femme vieille comme un chemin*), me l'an pas plurada (*ils ne me l'ont pas plainte*).

Onte se passa l'accion ? (los indicis de luec)

A quala epòca ? (los indicis de temps)

Perque lo narrator es vengut dins quel endrech ? (indicis)

Que se minja ? (en detalhs)

Quaus son los temps marjoritaris emplegats dins lo texte ? (donar 4 exemples en detalhar, verbe, temps, mode, persona / conjugatz chasque verbe chausir ad una altra persona)

Qual es la persona majoritari ? (exemple)

Coma se mostra los sentiments dau narrator ?

Explicatz.

Prumier : lo Paulon Raspienjas, que son chafre quo es Eissirment, benleu perquè la gent s'estonan de lo veire si tament sec, eu que s'aròsa pertant plan sovent. Eu, resta en bas de la Davalada : s'es bastit quí un meschent cabanon qu'a nonmàs un mur e la teulada : lo reste quo es lo rochier, mai que lo regent li disset un jorn : "Eissirment, veses-tu, tu ses quai'ment un crós glodite" (o quauquaren entau). Lo Paulon, quo es un grand, magre a ne'n far purar un picatau, emb-d-un nas que li cercha lo babinhon e dos pitits uelhs que puren totjorn, que me sei sovent damandat si quo era la tristessa de viure tot sole o ben tot la nhòla que tornava surtir.

En segond : la Maria Tornapicha, que resta en naut de la Davalada. Ela, quo es pas parier. Sa maisoneta es la pus pròpra dau país, e si passatz en per aquí, la veiretz segur, detràs sos rideus de dentela, trapada a brochar quauque gilet o quauque pàrelh de chauças. Es totjorn neta, dins son 'bilhament negre de veuva, e quand passa dins lo borg, lascia dernier ela una bona sentor de lavanda. Quand es pas ocupada a brochar o a petaçar, avetz pas a vos trompar: es dins l'estable de sa chabra, a la netiar, a li far palhat, o ben tot a la jostar. E la chabra es coma sa patrona, minharda, propreta e tot e tot. E per tot vos dire, quo es pas la Maria mas bien sa chabra qu'es lo segond personatge de quel afar.

Un chafre : *un surnom* / un eisirment : *un sarment de vigne* / un picatau : *un picvert* /
Esser trapat(-da) de : *être en train de* / petaçar : *recoudre* / netiar : *nettoyer* / far palhat : *faire la litière* / jostar : *traire*

Joan GANHAIRE

« Las cronicas de vent li bufa »

A-Conjugason :

a-Passatz los verbes dau texte aquí dejós a l'imperfach

« *Lo Paulon Raspienjas, que son chafre quo es Eissirment, benleu perquè la gent s'estonan de lo veire si tament sec, eu que s'aròsa pertant plan sovent. Eu, resta en bas de la Davalada : s'es bastit quí un meschent cabanon qu'a nonmàs un mur e la teulada : lo reste quo es lo rochier ...* »

b-Conjuga los verbes dever e prener au *present* e a l'*imperfach*.

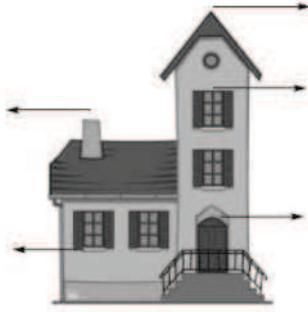
	DEVER	PRENER
Ió
Tu
Eu, ela
N'autres
V'autres
Elas, ilhs

B-Per rapòrt au tèxte :

a-Faseèz la comparason d'entre los dos personatges.

b-Relevatz los adjectius qualificatius descriptius

c-Botatz sus lo dessenh lo lexic coma fau : *la teulada (las teulas), la fenestra, la pòrta (lo bassuelh), la chaminéia, l'eschalier, lo mur-la muralha-la paret, ...*



- c-Fasètz la comparason d'entre la doas maisons dins lo tèxte.
- d-Fasèèz la descripcion d'una maison que vos raibariatz d'aver.

Documents supports de la séquence
séance quatre

« ..., arribí a Sent-Orsa, onte aviá despassat sens me balhar de garda, la caforcha que m'aviá parlat lo grand Nogaret. Las nautas muralhas dau vielh chasteu se quilhavan en negre sus lo ciau, dominant la pita comba emb los prats verds, d'ontè montava una bona odor d'erbas maduras. Era una ora demieg a pus prep, quand traversí lo borg. Au bruch daus pas de ma cavala, un àse se botet a bramar au fons d'un estable e fuguet tot çò qu'auví. En contunhar ma rota, marchave pas viste, que preferave mainatjar ma montura, que sabiá que me faudriá esperar pro temps a Tenon.

A partir de Sent-Orsa, òm traversa un pas qu'era pas gaire brave. Quo era daus bòscs de jarric tornant frotjar sus las vielhas còças, chaitius e espaçats, per çò que, dins 'queu pas de cause, i a quitament pas de terra, las raíces pòden pas s'enfonsar e son forçadas de s'estendre dins la fina solada que crueba la peira. Fasián de 'queu temps daus braves bocins de chamin, sens trobar una maison. Dempuei se'n es bastit quauquas unas sus de las bòijas plantadas de vinhas, dins los mens meschents endrechs, o sus la riba daus noveus chamins, onte demòra quaque cantonier. Mas quò vaudrà jamai los bons país de ribieras de la Loue, de l'Eila e de l'Auvesera, entre Eissiduelh e Periguers. »

Lo molin dau Frau, Helí Nogaret, D'après Eugène Le Roy

Relevatz lo lexic dau paisatge :

.....
.....
.....
.....
.....

Relevatz lo lexic de la natura :

.....
.....
.....
.....
.....

Relevatz los verbes. Qual es lo temps majoritari ?

.....
.....
.....
.....
.....