

Ministère
éducation
nationale

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE

Rapport du CAPES et du CAFEP de BRETON

Session 2009

présenté par Ronan CALVEZ
Professeur de breton & celtique
Université de Bretagne Occidentale
Président du Jury

SOMMAIRE

Introduction et bilan de la session 2009	3
1. Composition du jury	3
2. Bilan chiffré de la session 2009	4
2.1. Profil des candidats	4
2.2. Options choisies par les candidats	6
2.3. Notation des épreuves écrites	6
2.4. Bilan de l'admissibilité	8
2.5. Notation des épreuves orales	8
2.6. Bilan de l'admission	9
2.7. Bilan par rapport aux années précédentes	10
I. Commentaires des épreuves d'admissibilité	11
I.1. La dissertation	11
I.2. Les traductions	20
I.3. Les épreuves de la deuxième valence	29
II. Commentaires des épreuves d'admission	31
II.1. Présentation critique, commentaire et grammaire	31
II.2. Epreuve sur dossier	35
II.3. Les épreuves de la deuxième valence	41
II.3.1 Anglais	41
II.3.2 Français	45

INTRODUCTION ET BILAN DE LA SESSION 2009

par Ronan CALVEZ

Il n'y a jamais deux sessions identiques et c'est certainement très bien comme cela. Si l'année dernière, les membres du jury n'avaient pu s'empêcher de se dire que leurs remarques passées avaient été entendues et suivies, ils sont arrivés à la conclusion qu'il n'en était pas vraiment de même cette année. La caractéristique du cru 2009 est la disparité entre les résultats du CAPES et ceux du CAFEP, et la nette inversion d'une tendance qui veut que les résultats du premier sont souvent meilleurs que ceux du second.

Il y avait cette année deux postes pour le CAPES, un pour le CAFEP. A l'issue des épreuves d'admissibilité, ont été convoqués aux épreuves orales des candidats – quatre pour le CAPES, et trois pour le CAFEP – dont les résultats étaient très honorables, surtout pour le CAFEP. Un candidat, qui avait pourtant obtenu de très bonnes notes – mais il est vrai qu'il ne le savait pas –, a cependant choisi de ne pas se présenter aux épreuves orales. Aux épreuves d'admission, les notes obtenues ont souvent été très correctes et n'ont fait que confirmer la différence observée lors des épreuves d'admissibilité.

On trouvera ci-après un bilan chiffré de la session 2009. Il est suivi des commentaires des épreuves écrites et orales du concours.

1. Composition du jury

Président :

Ronan CALVEZ, Professeur des Universités
Université de Bretagne Occidentale, Brest

Vice-président :

Hervé LE BIHAN, Professeur des Universités
Université de Rennes 2 Haute-Bretagne

Membres :

Laure-Line INDERBITZIN, Professeur certifié
Collège de Corlay

Daniel LE BRIS, Maître de conférences
Université de Bretagne Occidentale, Brest

Serge RICHARD, Professeur certifié
Collège Jacques Prévert, Guingamp

Mannaig THOMAS, Professeur certifié

Université de Bretagne Occidentale, Brest

Option anglais :

Yann BEVANT, Maître de conférences

Université de Rennes 2 Haute-Bretagne

Gary GERMAN, Professeur des Universités

Université de Bretagne Occidentale, Brest

Option français :

Annie-Noëlle LE BERRE, Professeur agrégé

Lycée Jules Lesven & IUFM de Bretagne, site de Brest

Claire DOQUET-LACOSTE, Maître de conférences

IUFM de Bretagne, site de Brest

Option géographie :

René-Paul DESSE, Professeur des Universités

Université de Bretagne Occidentale, Brest

Nicolas BERNARD, Maître de conférences

Université de Bretagne Occidentale, Brest

Option histoire :

Sébastien CARNEY, Professeur certifié

Lycée Vauban, Brest

Magali COUMERT, Maître de conférences

Université de Bretagne Occidentale, Brest

Option mathématiques :

Mohamed BELGHITI, Maître de conférences

Université de Bretagne Occidentale, Brest

Hervé ROLLAND, Professeur agrégé

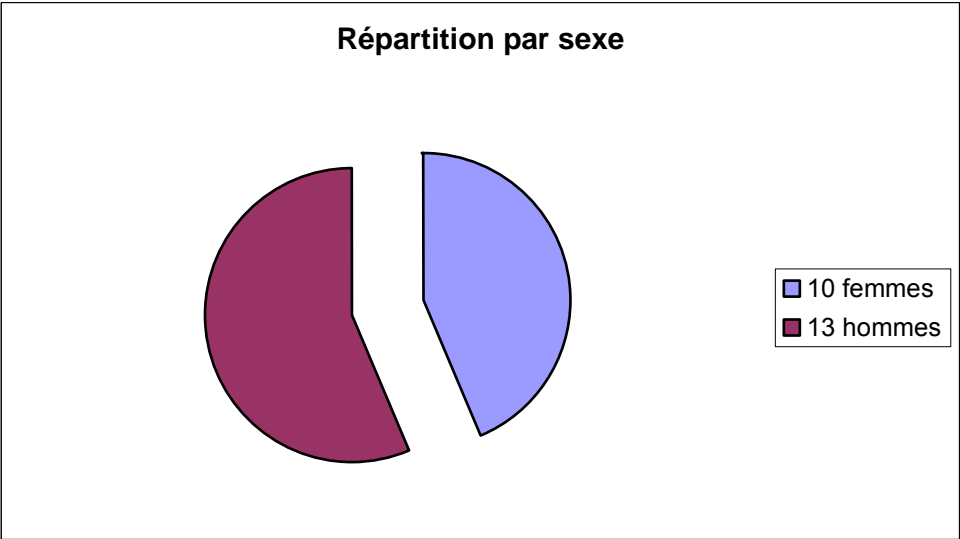
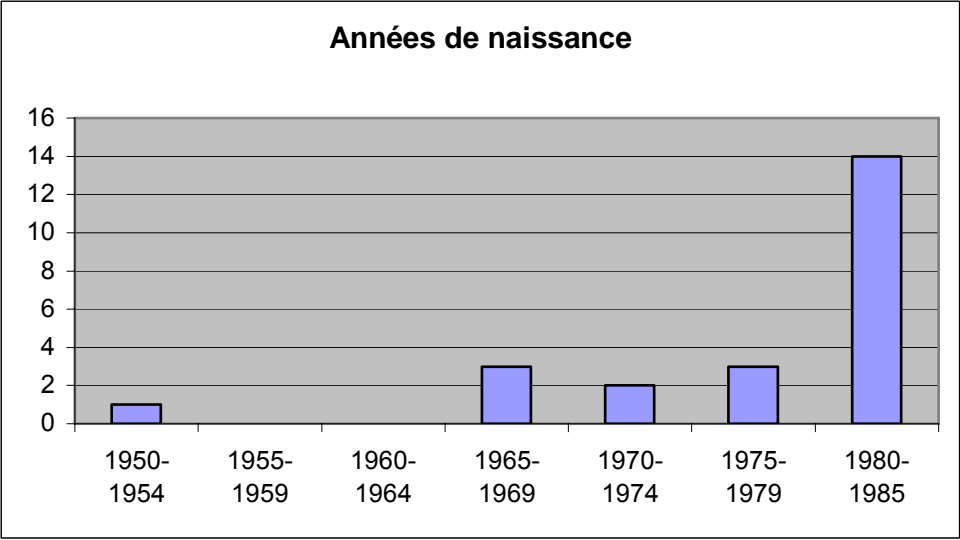
Lycée de Kerichen & IUFM de Bretagne, site de Brest

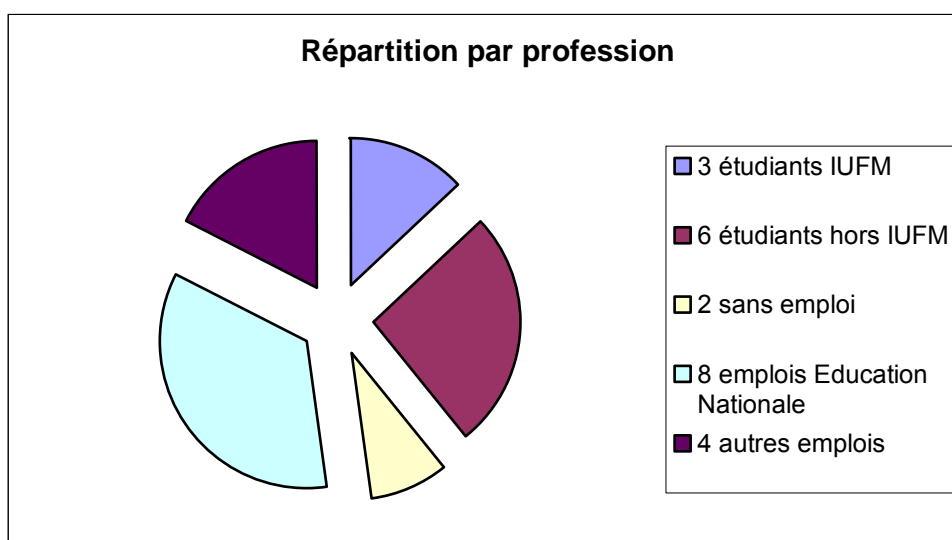
2. Bilan chiffré de la session 2009

2.1. Profil des candidats

Pour le CAPES, 18 candidats étaient inscrits ; 13 ont composé – un candidat n'a composé qu'une épreuve ; un candidat ne s'est pas présenté à l'épreuve d'option ; un autre a obtenu 00, note éliminatoire. Pour le CAFEP, 12 candidats étaient inscrits, 10 ont composé – un candidat a rendu une

copie blanche et ne s'est pas présenté à l'épreuve d'option ; un autre a obtenu 00, note éliminatoire.
Voici le profil des 23 candidats.





2.2. Options choisies par les candidats

Ne sont comptabilisés que les 20 candidats qui ont composé les épreuves d'option.

	candidats ayant composé	admissibles	admis
Anglais	4 (CAPES) + 1 (CAFEP)	2 + 1	0 + 0
Français	3 + 4	2 + 1	2 + 1
Géographie	0 + 1	0 + 0	0 + 0
Histoire	3 + 1	0 + 0	0 + 0
Mathématiques	1 + 2	0 + 1	0 + 0

2.3. Notation des épreuves écrites

Les notes sont sur 20. Entre parenthèses figure le nombre de copies correspondant à la note.
Les trois épreuves écrites sont dotées d'un coefficient 1.

Dissertation

Notes des candidats au CAPES : 1 (2) ; 3 ; 5 (3) ; 6 (2) ; 7 ; 8,5 ; 9,5 ; 10 ; 13

Notes des candidats au CAFEP : 1 (2) ; 3 ; 6 ; 8 ; 11 ; 11,5 ; 14 ; 16 et une copie blanche

	CAPES	CAFEP
Moyenne des présents	6,15	7,94
Moyenne des admissibles	9,12	13,66

Traductions

Notes des candidats au CAPES : 0,5 ; 3 ; 5 ; 5,5 ; 6 ; 7 ; 7,5 ; 8 ; 9 (4)

Notes des candidats au CAFEP : 4 ; 4,5 ; 5,5 ; 7 (2) ; 7,5 ; 9 ; 10 ; 11 ; 18,5

	CAPES	CAFEP
Moyenne des présents	6,54	8,40
Moyenne des admissibles	7,62	12,5

Option anglais

Notes des candidats au CAPES : 2,5 ; 4,75 ; 5 ; 9

Note du candidat au CAFEP : 12,5

	CAPES	CAFEP
Moyenne des présents	5,31	12,5
Moyenne des admissibles	6,87	12,5

Option français

Notes des candidats au CAPES : 6 ; 9 ; 10

Notes des candidats au CAFEP : 0,5 ; 4 (2) ; 15

	CAPES	CAFEP
Moyenne des présents	8,33	5,87
Moyenne des admissibles	9,5	15

Option géographie

Note du candidat au CAFEP : 3

	CAPES	CAFEP
Moyenne des présents		3
Moyenne des admissibles		

Option histoire

Notes des candidats au CAPES : 1 (2) ; 5

Note du candidat au CAFEP : 4

	CAPES	CAFEP
Moyenne des présents	2,33	4
Moyenne des admissibles		

Option mathématiques

Note du candidat au CAPES : 0

Notes des candidats au CAFEP : 0 ; 8

	CAPES	CAFEP
Moyenne des présents	0	4
Moyenne des admissibles		

2.4. Bilan de l'admissibilité

	CAPES	CAFEP
Nombre de candidats présents à toutes les épreuves et non éliminés	10	8
moyenne générale de ces candidats	6,39	7,83
moyenne générale des admissibles	8,32	12,67

A la différence des années précédentes, la moyenne générale des présents au CAFEP est supérieure à celle des présents au CAPES. La différence est encore plus grande entre les deux moyennes générales des candidats admissibles. Comme l'an dernier, aucun candidat n'a été pénalisé à cause de – ou grâce à – l'épreuve d'option : les candidats qui ont obtenu de mauvaises notes dans les épreuves de la deuxième valence ne brillent pas plus dans les épreuves de traduction et de dissertation. Par contre, les candidats admissibles ont obtenu des notes satisfaisantes, parfois même très satisfaisantes, à toutes les épreuves.

La barre d'admissibilité est fixée à 7,67 pour les deux concours : quatre candidats sont retenus pour le CAPES ; trois pour le CAFEP. Cependant, un candidat de ce dernier concours choisira de ne pas se présenter aux épreuves orales.

2.5. Notation des épreuves orales

Les notes données ici sont sur 20. Les trois épreuves orales sont dotées d'un coefficient 2.

Commentaire et grammaire

Notes des candidats au CAPES : 4 ; 7 ; 12 ; 13

Notes des candidats au CAFEP : 10 ; 16

	CAPES	CAFEP
Moyenne des candidats	9	13

Epreuve sur dossier

Notes des candidats au CAPES : 4 ; 10 ; 11 ; 14

Notes des candidats au CAFEP : 6 ; 16

	CAPES	CAFEP
Moyenne des candidats	9,75	11

Option anglais

Notes des candidats au CAPES : 9 ; 3

Note du candidat au CAFEP : 7

	CAPES	CAFEP
Moyenne des candidats	6	7

Option français

Notes des candidats au CAPES : 5 ; 6

Note du candidat au CAFEP : 15

	CAPES	CAFEP
Moyenne des candidats	5,5	15

2.6. Bilan de l'admission

	CAPES	CAFEP
Portant sur le total des épreuves de l'admission, moyenne des candidats présents	8,17	11,67
Portant sur le total des épreuves de l'admission, moyenne des candidats admis	10,17	15,67
Portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission), moyenne des candidats présents	8,21 soit en moyenne coefficientée : 73,94	11,86 soit en moyenne coefficientée : 106,75
Portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission), moyenne des candidats admis	9,72 soit en moyenne coefficientée : 87,50	15,00 soit en moyenne coefficientée : 135,00

Pour le CAPES, la barre est de 9,11 ; pour le CAFEP, elle est de 15.

2.7. Bilan par rapport aux années précédentes

	2006		2007		2008		2009	
	CAPES	CAFEP	CAPES	CAFEP	CAPES	CAFEP	CAPES	CAFEP
Nombre d'inscrits	18	13	14	11	17	15	18	12
Candidats présents	11	8	10	8	11	12	13	10
Nombre de postes	2	2	2	4	2	1	2	1
Nombre de candidats admis	2	2	2	1	2	1	2	1
Moyenne des candidats au terme des épreuves écrites	7,80	7,24	8,07	6,10	7,93	5,94	6,39	7,83
Moyenne des candidats admissibles au terme des épreuves orales	9,28	10,34	10,57	9	11,01	7,66	8,32	12,67
Moyenne des candidats admis	11,61	12,55	12	9	12,94	10,11	9,72	15
Taux d'admission (rapporté au nombre de candidats présents)	18,2 %	25 %	20 %	12,5 %	18,2%	8,33%	15,38%	10%

Si les candidats admis ont un niveau correct dans l'ensemble, il n'en demeure pas moins que les membres du jury de la deuxième valence n'ont guère eu de motif de satisfaction. Les remarques qui suivent sont dispensées pour permettre aux futurs candidats de préparer au mieux ce concours dans l'intégralité de sa spécificité.

I. COMMENTAIRES DES EPREUVES D'ADMISSIBILITE

I.1. LA DISSERTATION

L'épreuve de dissertation dure quatre heures.

Sujet :

Breiz, peotramant Breizh, e *Tan ha Ludu* Per-Jakez Helias.

Rapport sur la dissertation, présenté par Mannaig THOMAS

Écrire une dissertation exige des candidats la mobilisation de plusieurs types de compétences afin de parvenir à satisfaire les exigences d'un exercice complet. La correction de la langue est l'un des critères observés par les correcteurs mais elle n'est certainement pas le seul, il s'agit également de juger la capacité à mener un raisonnement de manière ordonnée et cohérente, à mobiliser des connaissances littéraires précises et à élaborer une problématique. Ce dernier aspect a souvent fait défaut aux candidats qui, hormis le manque de connaissances suffisantes sur l'œuvre et son contexte pour certains, beaucoup n'ont pas été en mesure de montrer qu'ils parvenaient à problématiser, c'est-à-dire à dépasser les banalités et les évidences pour parvenir à s'interroger sur les différentes interprétations possibles du sujet proposé. La maîtrise d'un tel exercice nécessite de l'entraînement, une pratique régulière qui manquait manifestement à plusieurs candidats cette année, essentiellement parmi les prétendants au CAPES.

Le rapport annuel du jury est l'occasion de mettre en évidence les manquements notamment dans la forme des copies. Il semble que certains conseils des années précédentes aient été, en partie, entendus, notamment concernant les exclamations, les interjections et les interpellations aux correcteurs utilisées par certains candidats par le passé. La mauvaise habitude, consistant à cacher un manque de réflexion en tentant d'établir une pseudo-complicité avec le lecteur a presque totalement disparu des copies, hormis une seule cette année. Le jury ne peut que se satisfaire de cette amélioration.

Certaines erreurs de forme restent cependant à corriger. Dans un texte manuscrit, la convention veut que le titre d'une œuvre soit souligné et non pas cité entre guillemets (dans le cas d'un texte dactylographié, c'est l'italique qui s'applique). De même, il convient de respecter la graphie originale des titres, de nombreux candidats ont ainsi évoqué la version bretonne du *Cheval d'orgueil* qui s'écrit *Marh al Iorh*, quelle que soit la graphie utilisée par ailleurs.

Concernant la langue, certaines fautes de grammaire de base sont à corriger d'urgence pour qui prétend obtenir le CAPES ou le CAFEP de breton, il s'agit notamment :

- de la maîtrise des différentes formes du verbe « être » : « **an tan eo un arouez kreñvoc'h* », « ** Tan ha ludu eo un dastumad* » ;

- de la maîtrise des mutations après les différentes particules verbales : « *ur rod a vuhez a tro dizehan », « *...e ziskouez », « * Ema ar c'houlouenn o mervel » ;

- de l'attention que les candidats doivent porter aux questions de genre en breton : « * e planedenn », « *e mab », « *he waz », « *pevar taolenn », « *teir pezh-c'hoari ».

Il convient de préciser que ces erreurs sont inégalement réparties dans les copies. Certaines témoignent de réelles qualités dans la langue et dans l'expression alors que d'autres accumulent fautes, confusion et lourdeurs dans le style.

Enfin, il est à souhaiter que les candidats connaissent parfaitement les noms des œuvres au programme et sachent les écrire correctement. Un exemple parmi d'autres : la pièce *An douger-tan* est devenue « *An diouganer* » sous la plume de deux candidats ; une telle approximation en laisse présager bien d'autres dans le reste de la dissertation.

Concernant le fond, certains points sont également à rappeler. Plusieurs candidats souhaitent faire référence à d'autres œuvres et d'autres auteurs, ceci est louable et permet parfois de faire avancer la réflexion, à condition que ces comparaisons soient faites à bon escient. En voici un exemple : dans la pièce *An douger-tan*, le personnage de Lan-Dall attend à un carrefour, cette situation a vraisemblablement rappelé un souvenir de lecture à l'un(e) des candidat(e)s ; de là à comparer la pièce de Pierre-Jakez Hélias à *En attendant Godot* de Samuel Beckett, il y a un pas difficile à franchir. Comparer le devin Lan-dall aux personnages grotesques de Vladimir et Estragon, sous prétexte qu'ils attendent également au bord d'une route, est un contresens : avec *An douger-tan*, nous sommes bien loin du théâtre de l'absurde. Lan-Dall sait très bien pourquoi il attend et quel est son rôle en cette nuit particulière de la Saint-Jean, c'est tout le contraire pour les personnages de Beckett. Cet exemple est représentatif de la volonté de certains candidats d'établir, à toute force, des rapprochements là où ils n'ont pas lieu d'être. Le théâtre d'Hélias comporte en effet des influences ou des références dramatiques mais elles sont plus certainement à rechercher du côté du théâtre classique ou de la tragédie pour un recueil de pièces comme *Tan ha ludu*. Il était ainsi plus pertinent, comme l'a fait un(e) candidat(e), de comparer Lan-Dall à Tirésias, le devin aveugle de Thèbes, apparaissant notamment dans *Œdipe-roi* de Sophocle. La proximité des deux personnages permet de tirer des conclusions visant à mieux comprendre la pièce de Pierre-Jakez Hélias et le but de son auteur.

Il est indispensable que les candidats maîtrisent les références et les comparaisons qu'ils souhaitent faire afin d'en tirer des éléments faisant avancer la réflexion : citer le nom de Mircea Eliade n'apporte rien en soi si le candidat n'est pas capable de dire en quoi les théories de ce philosophe permettent de mieux comprendre le fonctionnement des pièces du recueil.

Toujours au sujet de la référence à d'autres œuvres ou d'autres auteurs, il s'agit de ne pas négliger la chronologie. Évoquer *Le cheval couché* de Xavier Grall peut se justifier dans la démonstration mais sans oublier de préciser que l'œuvre paraît vingt ans après *Tan ha ludu*, c'est-à-dire dans un contexte différent et suite à la publication d'une autre œuvre, *Le Cheval d'orgueil* en l'occurrence.

Deux autres défauts intolérables ont été trouvés dans certaines copies : confondant totalement deux personnages centraux de la littérature du breton, certains candidats accumulent les erreurs historiques et biographiques élémentaires : Pierre-Jakez Hélias n'est pas mort en 1978, il n'était pas professeur d'anglais et n'a pas travaillé pour Radio-Rennes.

L'expression de ses goûts personnels teintée, ou non, d'idéologie n'a pas non plus sa place dans une copie du CAPES : « *ur skrivagner eo na garan ket* » écrit un candidat, probablement pour justifier les nombreuses insuffisances de sa copie. Il n'est pas question ici d'aimer ou de ne pas aimer un livre, ou pis, l'écrivain lui-même ; il s'agit d'analyser une œuvre, de démontrer son aptitude à présenter des arguments clairs et à synthétiser, pas de porter des jugements de valeur. Les candidats doivent aussi être capables de se détacher des idées reçues sur un écrivain ou sur son œuvre. Affirmer que Pierre-Jakez Hélias idéalise la Bretagne montre que certains candidats ne « lisent » pas les œuvres au programme, au sens où ils ne parviennent pas à se détacher des idées préconçues qu'ils nourrissent à l'égard d'un écrivain. La violence et la tyrannie familiales clairement décrites dans *Egile* sont bien loin de l'idée que l'on peut se faire des joies de la vie de famille dans les campagnes bretonnes.

Afin de conclure ces quelques commentaires par un aspect positif, le jury ne peut que saluer l'effort de certains candidats, une seule copie en l'occurrence, capables de citer à bon escient et *in extenso*, des répliques tirées de l'œuvre étudiée. Ces références très précises associées à l'élaboration d'une problématique, d'un plan et à quelques commentaires pertinents amènent nécessairement les correcteurs à attribuer une excellente note : un 16/20, qui constituait la meilleure note de cette session pour l'épreuve de dissertation.

*

Le sujet de cette année « Breiz, peotramant Breizh, e *Tan ha Ludu* Per-Jakez Helias » a, semble-t-il, laissé certains candidats perplexes ; il s'agissait, certes, de s'interroger sur la place de la Bretagne dans l'œuvre mais le sujet mettait également en évidence une distinction entre « Breiz » et « Breizh » que la plupart des candidats ont totalement évacuée.

Faute de problématiser le sujet, plusieurs candidats se sont engagés dans une impasse : se borner, avec plus ou moins de bonheur dans l'argumentation, à établir la liste des éléments visant à prouver que *Tan ha Ludu* se déroule bel et bien en Bretagne. Si cet aspect pouvait constituer une partie de la dissertation, il était impossible de s'en contenter.

Le sujet présentait une double interrogation : d'une part, quelle place occupe la Bretagne dans *Tan ha Ludu* et d'autre part, de quelle Bretagne s'agit-il, « Breiz » ou « Breizh » ? Ce sujet exigeait donc d'avoir une connaissance parfaite de l'œuvre au programme, ce qui est la moindre des choses, mais également de disposer de notions de base concernant l'histoire de la littérature bretonne au XX^e siècle.

La Bretagne en tant que territoire géographique est une donnée évidente dans les pièces du recueil. La première pièce, *Marheg an nevez-amzer*, n'est pas localisée précisément, de même que celle qui clôt le recueil. En revanche, la première didascalie de *Maro bihan Tin ar Halvez*, indique que le lieu est bien situé : « *Eur penn-ti en eur hroaz-hent kollet war mêziou Kerne Izel*¹ », de même, « *Breiz* »² est cité dans le poème *Klemm an Ankou* qui introduit la pièce. Ainsi, dans la suite du texte, il est question de « *paotred Penhorz* »³ et de « *penn ur Breizad* »⁴ : la localisation dans l'espace est donc affichée clairement par le dramaturge tout au long de cette pièce. Dans *An douger-tan*, il n'est pas question de la Bretagne en général mais de villages du pays Bigouden entourant, sans qu'elle ne soit mentionnée, la commune natale de l'auteur (Pouldreuzic) : « *Penhorz* » et « *Kerdeleg* »⁵, « *Menez-Fuez* » et « *ar Vinihi* »⁶. Par rapport à la pièce précédente, on observe un resserrement spatial, il n'est pas question de la Bretagne en général mais de villages très précis, ceux que le dramaturge a arpentés durant son enfance.

En plus des lieux, les prénoms des personnages contribuent également à situer les pièces en Bretagne, il s'agit de : Ronan, Gwillou-Salaun, Lan-Willou, Mai-Joz, Alanig, (Per-) Yann, Chan, Naig, Fañch ou encore Rozenn présente à la fois dans *Marheg an nevez-amzer* et dans *An douger-tan*. Tous les prénoms des personnages des pièces ont donc une connotation bretonne et contribuent à localiser l'œuvre.

Indirectement mais clairement, la Bretagne est aussi présente dans le recueil à travers les croyances et les superstitions, Pierre-Jakez Hélias ne fait pas preuve ici d'une grande originalité puisque de nombreux auteurs ont tiré profit de ces pratiques pour illustrer leurs œuvres. Les plus célèbres sont probablement Émile Souvestre dans *Les derniers Bretons*⁷ ou encore Anatole Le Braz dans *La légende de la mort chez les Bretons Armoricains*⁸, sans parler des nombreux collecteurs qui ont arpenté la région depuis Luzel ou La Villemarqué. Dans trois pièces sur les quatre composant ce recueil, il est question de croyances populaires. Dans *An douger-tan*, il s'agit des pratiques entourant les feux de la Saint-Jean ; dans *Marheg an nevez-amzer*, le dramaturge reprend le personnage légendaire du Cavalier du printemps. *Maro bihan Tin ar Halvez* est construit autour des croyances entourant la mort : le personnage de l'Ankou, bien sûr, mais également les intersignes ou encore, les croyances populaires associées à la nuit de la Toussaint. Les paroles du grand-père rappellent à plusieurs reprises les règles à suivre en cette nuit particulière : « *Eun nor hag a zigor e-pad nozvez an Oll-zent n'eo ket da veza serret* »⁹ ou « *Enaou ar goulou, Mai-Joz, va merhig. Eun disterra sklêrijenn e prenestr eun ti a zo e-giz eur galv a garantez d'ar re a zo dre an henchou kollet. Ar veajourien-ze, ma 'z int eneou, a ouio penaoz int gortozet ganeom.* »¹⁰ Pierre-Jakez Hélias se rapproche ici du rôle d'un collecteur.

¹ Pierre-Jakez HELIAS, *Tan ha ludu*, Brest, Emgleo Breiz, [1958], 1997, p. 88.

² P.-J. HELIAS, *ibidem*, p. 88.

³ P.-J. HELIAS, *ibid.*, p. 100.

⁴ P.-J. HELIAS, *op. cit.*, p. 105.

⁵ P.-J. HELIAS, *op. cit.*, p. 63.

⁶ P.-J. HELIAS, *op. cit.*, p. 64.

⁷ Émile SOUVESTRE, *Les Derniers Bretons* (en deux volumes), Rennes, Terre de brume, [1836] 1997.

⁸ Anatole LE BRAZ, *La légende de la mort chez les Bretons armoricains* in *Magie de la Bretagne*, introduction par Pierre-Jakez Hélias, Paris, Robert Laffont, coll. Bouquins, [1893] 1994.

⁹ P.-J. HELIAS, *op. cit.*, p. 93.

¹⁰ P.-J. HELIAS, *op. cit.*, p. 94.

La Bretagne représentée dans *Tan ha ludu* est exclusivement rurale, il n'est nulle part question de la vie des marins, ni de celle des citadins. Ainsi, sans forcément citer la région, l'auteur met en évidence les aspects quotidiens de la vie des paysans, leur alimentation notamment : le pain dans *Maro bihan Tin ar Halvez*, les pommes de terre dans *Egile*, la viande de porc dans *An douger-tan*.

L'ensemble de ces remarques permet de tirer deux premières conclusions : d'une part, la Bretagne dont il est question ici est très proche de celle de l'enfance du dramaturge. Pierre-Jakez Hélias situe ses pièces dans un monde qui lui est très familier géographiquement et qui, par conséquent, lui permet de décrire un mode de vie très proche de celui qu'il a connu. D'autre part, ce sont ces éléments qui permettent de considérer ce recueil comme un ensemble de pièces véristes¹¹, c'est-à-dire des pièces manifestant la volonté d'une description réaliste de la vie quotidienne. Pierre-Jakez Hélias ne décrit pas la vie de la petite bourgeoisie comme l'a fait le théâtre naturaliste avant lui mais l'adapte à la paysannerie bretonne et à la vie rurale en général.

On peut ainsi s'interroger sur l'importance et le rôle de la Bretagne dans l'œuvre. L'alimentation (déjà évoquée), l'agriculture et le respect de la hiérarchie familiale par exemple sont trois aspects fondamentaux de la vie quotidienne dans les campagnes en Bretagne mais aussi partout ailleurs en France.

Les travaux agricoles sont cités à quelques reprises dans les pièces mais ils ne témoignent de rien de spécifiquement breton. Dans *Egile*, un personnage raconte de manière détaillée le défrichement d'un terrain par les hommes de la famille : « *War-dro unneg eur on-eus boulhet an dachenn nevez war Menez Ruz, an tad, egile ha me. [...] An tad a zastume ar vein d'o bernia, egile a vlenie an daou benn-kezeg ha ganin-me e oa an alar. Douar stard ha treut.* »¹² Pierre-Jakez Hélias ne s'attache pas à un quelconque particularisme breton mais décrit une pratique agricole traditionnelle, celle d'avant l'arrivée des tracteurs et de la mécanisation : plus que des Bretons, il nous décrit des paysans pas encore devenus agriculteurs.

De même, la vie familiale respecte totalement la hiérarchie patriarcale des sociétés traditionnelles¹³. L'auteur en fait une description extrême dans *Egile* où, après la mère, la belle-fille devient responsable du foyer ; la menace est claire si quelque chose déplaît au tyran-chef de famille. La mère, quant à elle, semble sauver sa peau en se chargeant d'une tâche subalterne, celle qui consiste à nourrir les vaches : « *Bremañ on lakeet war va skabell vihan, gand ar zaout. Gwelloh en em renkin ganto ha neubeutoc'h a daolioù a bakin. Deoh a vo da houzoud bremañ hag-eñ eo red leuskel ar pod-houarnad avalou-douar war an tan, pe tenna anezañ war al leur-zi. N'eo ket êz a-wechou.* »¹⁴

¹¹ Cf. Thierry GLON, *Pierre-Jakez Hélias et la Bretagne perdue*, Rennes, PUR, 1998.

¹² P.-J. HELIAS, *op. cit.*, p. 125.

¹³ Pierre-Jakez Hélias nuancera cet aspect dans ses œuvres ultérieures en parlant de la place centrale qu'occuperait la femme en pays bigouden, notamment. Cf. P.-J. HELIAS, *Le quêteur de mémoire*, Paris, Terre Humaine, 1990.

¹⁴ P.-J. HELIAS, *Tan ha ludu*, *op. cit.*, p. 143.

De manière plus paisible, le rôle dévolu à chaque membre de la famille est clairement décrit dans *Maro bihan Tin ar Halvez* : s'occuper de la cuisine, de la maison et des soins aux bêtes pour la mère ; les travaux des champs le jour et les réparations diverses le soir sont sous la responsabilité du père. Le grand-père, quant à lui, semble plus libre de ses activités. La pièce met en évidence le lien étroit qui l'unit à son petit-fils, son rôle consiste à lui apprendre, non pas les activités alimentaires comme ses parents mais tout le reste, c'est-à-dire la culture et les croyances partagées par le groupe social. La hiérarchie de la famille et le rôle de chacun de ses membres ne sont pas spécifiquement bretons, il s'agit de la manière dont fonctionnait la majorité des foyers ruraux. Ainsi, la co-existence sous le même toit de plusieurs générations est une réalité dans ces pièces tout comme elle l'était dans de nombreuses familles en Bretagne et partout ailleurs à la campagne.

L'angélus rythmant la vie quotidienne de la population témoigne également de cet ancrage rural. Dans *Egile* : « *Sonet eo an Anjeluz eun eur zo ha ne weler ket liou euz ar baotred. Eun dra bennag zo c'hoarvezet er waremm. [...] Atao e ra [Lan-Willou] diouz an añjeluz. N'eo ket echu brall ar hleier ma klever trouz ar harr dirag ar gloued.* »¹⁵ Plus qu'un détail du quotidien à la campagne, l'angélus est devenu dès la fin du XIX^e siècle, suite au célèbre tableau de Jean-François Millet¹⁶, le symbole du rythme de la vie traditionnelle¹⁷ avant l'arrivée de la modernité et des nouvelles techniques agricoles.

L'ensemble de ces remarques viendrait accréditer l'idée selon laquelle la Bretagne ne serait finalement qu'un décor dans *Tan ha ludu*, c'est-à-dire une toile de fond devant laquelle les acteurs évoluent mais sans effet sur l'intrigue. Le décor serait un paysage de la campagne bretonne parce que c'est celui que l'auteur connaît le mieux, celui qu'il a fréquenté enfant mais devant ce décor se dérouleraient des événements qui pourraient se passer n'importe où ailleurs. Les grandes thématiques des pièces viennent confirmer cette observation : l'amour, la mort, le pouvoir, la liberté et le destin, ces sentiments illustrés dans chacune des pièces ne témoignent de rien de particulièrement breton. Il s'agit de concepts universels qui inspirent l'œuvre de Pierre-Jakez Hélias tout comme ils animent la littérature de manière générale.

Or, faut-il en conclure pour autant que la Bretagne ne serait pour le dramaturge qu'un prétexte servant à dire autre chose ? Ce qui compte n'est-ce que la description du « milieu » au sens naturaliste du terme, c'est-à-dire que Pierre-Jakez Hélias réaliserait pour la paysannerie ce que d'autres ont fait pour le milieu petit-bourgeois ? Ceci consisterait à considérer les pièces de *Tan ha ludu* comme exclusivement naturalistes. Or leur esthétique n'est pas homogène, le dramaturge ne souhaite pas strictement décrire un « milieu » de manière scientifique, il élargit et diversifie considérablement son approche afin d'atteindre un but différent.

¹⁵ P.-J. HELIAS, *op. cit.*, p. 119.

¹⁶ Jean-François MILLET, *L'Angélus*, 1857, Musée d'Osay, Paris.

¹⁷ Cf. Héliane BERNARD, « L'Angélus de Millet. Conditions d'un discours mythique (1865-1993) » in *Ethnologie française*, XXIV, 1994, n°2.

La Bretagne comme territoire et la paysannerie en tant que milieu, si ces deux aspects sont présents dans le recueil *Tan ha ludu*, l'auteur attribue également un véritable rôle d'actrice à la Bretagne qui est à relier aux personnages principaux de chacune des pièces.

Une spécificité formelle tout d'abord permet de mieux comprendre le traitement particulier de l'espace dans le recueil. Trois pièces sur quatre débutent et se terminent par un poème ou une chanson : un texte sans titre et « Margodenn » pour *Marheg an nevez-amzer*, « Gwerz ar sorser » et « Spered an tan » pour *An douger-tan*, « Klemm an Ankou » et « Dilez an Ankou » pour *Maro bihan Tin ar Halvez*. Seule *Egile* n'a pas de texte d'introduction ou de conclusion, ceci n'est pas un hasard : sur les quatre pièces du recueil, c'est celle qui respecte le plus l'esthétique naturaliste, c'est la pièce la plus noire qui ne laisse aucun espoir aux personnages. Concernant les trois pièces précédentes, ces poèmes servent à introduire le lecteur dans un monde distinct de la réalité quotidienne. Le lien formel avec la tragédie antique est manifeste, on ne peut éviter de penser à la part du chœur dans ces pièces de théâtre qui établit à la fois une distance et un lien entre le public et ce qui se déroule sur la scène. Cette référence au théâtre classique est d'ailleurs confirmée par la présence directe d'un chœur dans la première pièce du recueil. Grâce à ces textes introductifs et conclusifs, Pierre-Jakez Hélias éloigne d'ores et déjà son œuvre du réalisme et indique qu'il reconstitue un espace spécifique le temps des quelques répliques, celui d'une Bretagne ancestrale dans laquelle la pièce va se dérouler.

Tout comme dans les tragédies, dans *Tan ha ludu*, Pierre-Jakez Hélias met en scène des personnages agités par des sentiments universels mais ils quittent leur situation personnelle pour devenir les acteurs d'une expérience qui les dépasse. Le personnage de Rozenn, par exemple, dans *Marheg an nevez-amzer*, présenté dans un premier temps comme une jeune fille banale, devient celle qui illustre une expérience humaine : l'acquisition de la connaissance, tout comme Adam et Ève dans la Genèse. Or, la naissance de la nouvelle Rozenn a lieu grâce au personnage légendaire du Cavalier du printemps. À travers le Cavalier du printemps, c'est la Bretagne en tant qu'actrice de l'intrigue qui se manifeste, il ne s'agit plus du territoire rural évoqué précédemment – *Breiz* – mais de la Bretagne en tant qu'âme. Pierre-Jakez Hélias tire profit d'une légende populaire mais il la modifie, la développe, l'enrichit et la reconstruit pour en tirer un message global.

Le mouvement est similaire pour les personnages d'*An douger-tan* : Lan-Dall et son fils spirituel Gwillou Salaun. Lan-Dall est à la fois un personnage très ancré dans les croyances et les pratiques locales mais permet également une réflexion plus large sur le destin et la part de liberté que peut conquérir l'être humain afin d'atteindre le bonheur : « *N'eus ket nemed eun eürusted hepken. Eun niver a zo kement hag a stered. Ar seurt am-eus dibabet evidon a dalvez an hini am-eus kollet.* »¹⁸ Le personnage du devin aveugle est le sage représentant de la tradition ; tout comme le Cavalier du printemps, c'est par lui que se manifeste l'âme de la Bretagne éternelle c'est-à-dire la présence des ancêtres et du passé qui se répète. De plus, les paroles prononcées par Lan-Dall dépassent nettement son cas personnel et celui des personnages de la pièce, il transmet un message

¹⁸ P.-J. HELIAS, *op. cit.*, p. 60.

aux lecteurs : quel destin ont choisi les Bretons, quels choix ont-ils fait, dans quel mesure cela leur a-t-il permis de trouver le bonheur ?

Dans *Maro bihan Tin ar Halvez*, la Bretagne joue à nouveau un rôle central. Chacun des membres de la famille dispose de sa propre manière d'envisager la mort mais c'est la solidarité du groupe social qui permet de la vaincre. Le grand-père, en tant que représentant de l'âme de la Bretagne, comprend mieux que les autres membres de la famille ce qui se déroule devant leurs yeux. Il est celui qui parvient à interpréter les signes que transmet l'au-delà et dicte, de manière subtile, aux autres membres de la famille, la manière dont il convient de se comporter : « *Roet on-eus d'ar Re-Varo eun eur a zoujañs ha marteze saveteet un ene.* »¹⁹ Tout comme dans la pièce précédente, c'est par la bouche du grand-père que s'exprime le message des ancêtres c'est-à-dire de la Bretagne éternelle et, de nouveau, au-delà de la pièce, le message qu'il transmet s'adresse également aux lecteurs : c'est en gardant le lien avec les ancêtres que la Bretagne va parvenir à conserver son âme.

La Bretagne est donc bien plus qu'un territoire dans *Tan ha ludu*, elle est également l'une des actrices du recueil dans le sens où le dramaturge s'en sert pour répondre aux grandes questions que les personnages se posent. La vérité, ou au moins une tentative de réponse à ces questions, est à rechercher dans la sagesse ancestrale bretonne illustrée par chacun des personnages principaux des pièces composant le recueil. Ainsi, quand la sagesse ancestrale a disparu, les Bretons se retrouvent dans la situation des personnages d'*Egile* où la violence et la haine sont le seul mode de fonctionnement de la famille.

On constate dans *Tan ha ludu*, une illustration du double mouvement qui anime la littérature bretonne au XX^e siècle. Si la revue *Brud* souhaite garder le contact avec les bretonnants traditionnels (*Breiz*), *Gwalarn* et par la suite *Al Liamm* cherchent, au contraire, à se détacher de l'ancrage local, de la Bretagne comme territoire, pour exprimer en breton des idées universelles propres à toute littérature (*Breizh*). Pierre-Jakez Hélias, dans ce recueil, cherche à faire fusionner ces deux mouvements : s'il met en scène la Bretagne rurale de son enfance avec succès, il parvient à se dégager de la description réaliste pour tirer de cet espace des questionnements universels. Il répond en quelque sorte au souhait exprimé par Roparz Hemon un article de la revue *Breiz Atao* publié dès 1924 : « *Boaza an dud da gavout skridou brezonek a vo pleustret enno war draou a bouez, traou na gaver beteg-hen nemed en hor skridou gallek.* »²⁰ *Breizh* illustre une conception plus « gwalarniste » de la littérature bretonne qui mettraient l'accent sur les grandes questions que se pose l'humanité tout en négligeant le contexte local : « *Ha pa n'eo ket « breizad » e-giz hor briz-lennegez hanter c'hall, pa n'eus mui hano ganti eus al lenneier alaouret hag eus tour dantelezet an iliz, petra vern ? Breizad a-walc'h e vezo, pa vo savet eus doun kalonou Breiziz evid o breudeur.* »²¹ Pierre-Jakez Hélias souhaite faire les deux, il pose de grandes questions mais y répond en situant son œuvre localement et en tirant profit de cet ancrage. Il crée ainsi une Bretagne mythique, c'est-à-dire un moyen pour l'homme de concevoir sa place dans le monde tout en se basant sur la sagesse de ses ancêtres.

¹⁹ P.-J. HELIAS, *op. cit.*, p. 114.

²⁰ Roparz HEMON, « Lennegez », *Breiz Atao*, 1924.

²¹ R. HEMON, *ibidem*.

Une confirmation de ce double mouvement apparaît dans la langue utilisée par l'auteur qui mêle, d'une part, des traits populaires et dialectaux et de l'autre, des termes issus d'un registre normé. Dans *Maro bihan Tin Ar Halvez* par exemple, on observe un décalage sociolinguistique entre les propos de Non, par exemple, et le poème qui clôt la pièce :

« -Eur banne all, Non !

-Memestra. Evid sikour an hini kenta da ziskenn. Yehed ! Aiou. Kreñv eo al lagoud-se... »²²

À la fin de la pièce, le poème *Dilez an Ankou* utilise un ton et un vocabulaire très différents :

« Distrei a ran d'ar Peoh difiñv ha d'ar Yenijenn.

Kas a ran va Anaon ganin etrezeg Kloz ar Glahar.

Ar memez re, nag unan muioh.

N'em-eus bet eost ebed en noz-mañ

Nag an disterra ene o skrija e gimiad d'e gorv

Chomet klouarig euz e vuhez nevez dilezet. »²³

Ce mélange des registres témoigne du souhait de maintenir tout au long de son texte les deux directions mentionnées précédemment, Pierre-Jakez Hélias cherche à ne pas trop s'éloigner de la langue populaire mais souhaite pourtant exprimer des concepts assez complexes. Ce mélange des registres est également l'un des traits stylistiques d'un autre écrivain bigouden issu de l'école gwalarniste : Youenn Drezen joue également sur ce double registre linguistique dans *Itron Varia Garmez*²⁴.

La Bretagne se manifeste donc de plusieurs manières dans *Tan ha ludu* : si la dimension rurale saute aux yeux, à cela s'ajoute la mise en scène de sentiments ou de concepts qui dépassent très largement ces premières limites spatiales. Or, le dramaturge est loin de se sentir enfermé dans ces frontières, il en tire profit pour transmettre à ses lecteurs, non pas une histoire sociale, mais une âme commune. Il fait aussi écho aux interrogations qui le taraudent à l'époque, tout comme elles questionnent ses lecteurs : Pierre-Jakez Hélias propose des réponses dans son œuvre. On peut ainsi établir un lien entre *Tan ha ludu* et *Le Cheval d'orgueil* : l'année 1975 marque l'aboutissement d'un processus à la fois personnel et littéraire chez l'auteur. La langue a changé, la Bretagne traditionnelle – *Breiz* – a bel et bien disparu ; l'auteur permet à ses lecteurs d'en prendre définitivement conscience, si ce n'est de l'accepter, grâce à la construction d'une mythologie déjà esquissée dès *Tan ha ludu* : *Breizh*.

²² P.-J. HELIAS, *op. cit.*, p. 110.

²³ P.-J. HELIAS, *op. cit.*, p. 115.

²⁴ Youenn DREZEN, *Itron Varia Garmez*, Al Liamm, [1941], 1977.

I.2. LES TRADUCTIONS

L'épreuve de traduction dure quatre heures. Voici les textes proposés à la sagacité des candidats. Les deux textes étaient à traduire.

Thème

Le Lion et le Rat

Il faut, autant qu'on peut, obliger tout le monde :
On a souvent besoin d'un plus petit que soi.
De cette vérité deux Fables feront foi,
 Tant la chose en preuves abonde.
 Entre les pattes d'un Lion
Un Rat sortit de terre assez à l'étourdie.
Le Roi des animaux, en cette occasion,
Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
 Ce bienfait ne fut pas perdu.
 Quelqu'un aurait-il jamais cru
 Qu'un Lion d'un Rat eût affaire ?
Cependant il avint qu'au sortir des forêts
 Ce Lion fut pris dans des rets
Dont ses rugissements ne le purent défaire.
Sire Rat accourut, et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.
 Patience et longueur de temps
 Font plus que force ni que rage.

Jean de La Fontaine, *Fables*, Livre II, 11, 1668.

Les candidats rédigeront cette traduction dans l'orthographe de leur choix.

Version

1.
mat, eme Yan de c'hrec, dober vat e tlefet
banna e creis ar mor quement dogan so er bet
Yan queaz, eme Gatell, diouallit m'ho suppli
rac pa na ousouch neun eus risq deoc'h da veuzi

3.
ar Rous musician o velet servichet
pen el leue e pini ne doa cervell ebet
nen doa quet a cervell al leue-man, emeza ?
tra, emér c'heguineur, rac musician oa.

10.
en avocat habil pini a c'hounezé
evel en eur redet quement caos a bledé

en em rentas manac'h e gouvent St Frances ;
joa bras oué gato et gaout en ho zoués
balamor da c'hounit o phrocesou dezo
mes evel mo c'hollé, pet diaoul, emezo,
ne c'hounesèz netra ! nen em estonit quet
pa n'ellàn, emezàn, lavaret gaou ébet.

19.

var bavé Récouvranç er pàssant a guézas
va breur, emer c'héré pini en remerquas,
ar vein-sé so fier ; n'eus forz, eméguilé,
daoust pe guer fier int e pocont dam reur-me.

20.

unan a c'houlenné en en ty en dervez
e pini e vezé o querentcha bemdez :
peur e vezo leinet ? ar mestr a repliquas :
peur e vezo leinet ? pa viot-hu er meas

29.

evel a ousoump oll e ty gomper Viçant
daou vis goud'en n'euret eo bet ar vadizyant
ar buguel, emé Baol, so deuet abredic mat
an euret, émé Bêr, a yoa re zivesat

38.

ar rouié en dervez a roas commission
da drouc'ha discouarn a lost marc'h e voufon
ivit ma vi-je an aneval
couls ac e vestr dreistordinal
ar boufon pa velas, a yeas er merchaussi
ac a ra dar roncéet pep a drouc'h en ho fri
pa velas ar roué pe feçon oant lequeat
e c'hordrenas terri an nep en doa e c'hréat
c'hui, sire, em'er bouffon dezan
c'hui eo so caos a guemem màn
o c'hoarzin re gaer dam marc'h mé
eo faoutet musellou ho ré

50.

La Roche alavaré en dervez dar roué
oa bet var guéin er mul o cundui hé armé
oh oh émer roué, evi-jé ridicul
guelet en asen var er mul !
ridicul, emeza ? m'ho pet dam excusi
edon ouc'h ho represanti

54.

Goulc'han an hir ameus clevet
var ar potanç en deus rentet
e éné da zoué : mes piou ell assuri
ac en deveus doué recevet anizi

68.

goulen a rit ouzign Madalen er present,
evel ne ouson quet petreo o santimant
chetu amàn deoc'h ; choasit eus anezo :
bon-jour, nos-vad, quinavezo.

69.

gat avi e varvas Jacques

pa edot o vont d'he grouga
o velet he roet del laques
bravoc'h potañ ivit deza

Claude-Marie Le Laë (1745-1791), *Simpliciteou, epigrammou*.

Rapport de correction des traductions, présenté par Ronan CALVEZ

La correction d'une épreuve de traductions provoque rarement des joies incommensurables, et l'on est plutôt confronté à de bien tristes réalités : la langue utilisée par certains candidats n'a de breton que le nom et la traduction proposée est incompréhensible si l'on ne recourt pas à l'original français ; le texte français n'a pas été compris ; la traduction française du texte breton est souvent truffée de multiples contresens etc. Cette année, le principe de réalité l'a encore emporté, et les notes obtenues en témoignent. Cependant, les correcteurs ont eu la joie de lire une copie particulièrement remarquable par la langue utilisée et par le respect des registres de langue. Ce candidat a même poussé le vice jusqu'à respecter, dans ses traductions, la versification des textes originaux, ce qui prouve qu'il avait fort bien entendu les textes soumis à la sagacité des candidats.

Et c'est bien là que résidait une des difficultés de l'épreuve de cette année. En effet, les textes ont souvent été mal *entendus*, pour des raisons trop aisées à comprendre : on ne lit guère La Fontaine, et on ne lit pas du tout Le Laë. De surcroît, bien des candidats ont été désarçonnés par la version en raison de la graphie et du registre de ce texte. De fait, habitués à ne lire du breton que dans des graphies contemporaines, nombre de candidats n'ont tout simplement pas compris les épigrammes – le plus navrant étant que, transcrites dans une des orthographes actuelles, elles auraient perdu de leur *sens* – « *Assa an istor ze a desq déoc'h lenner fur, e ranquit caout quement a respet evit eur levr, a pa ve ene eun den ebars. Mat pe fall ne lennit quet mar quirit oguen ne rocquit, na no devit*²⁵ » – mais elles auraient été mieux comprises. De plus, le breton écrit du XVIII^e siècle étant systématiquement catalogué comme religieux – donc réputé sans intérêt –, certains candidats ont visiblement été désarçonnés par le contenu.

Voyons en détail les deux textes qui composaient l'épreuve de traductions.

Proposition de correction pour le thème :

Si La Fontaine n'est guère lu de nos jours, il est pourtant l'auteur qui a certainement été le plus adapté en breton. Plusieurs auteurs se sont essayés à cet exercice avec plus ou moins de bonheur. Le premier à s'y être essayé est de Goësbriand²⁶ qui propose la belle traduction suivante – elle comprend une curiosité : le mot « ras » est féminin.

²⁵. Kerenveyer, « Prévaçz » dans *Ar Farvel gōapaër*.

²⁶. *Fables choisies de La Fontaine, traduites en vers bretons*, par P.-D. Goësbriand, Morlaix, V^e Guilmer, Imprimeur-Libraire, 1836, p. 12-13.

Ar leon hac ar ras

Bepret, ha guella ma hilli,
Servich d'an oll, mar bes' fur, e renti.
Aliez, eus a semploc'h evidomp
E alfemp caout ezom pe dienez.
Diou fablen a rento an dra-se, mar gallomp,
Qen scler evel ar virionez.

Etre diou-graban al leon
Ur ras brell ha disonch a lammis vareön,
O tont dioc'h an douar ; mæz roue ar forest
A zisquezas penaus oa dign da veza mæstr,
En eur rei' dezi ar vuez.
Ne oe qet collet e vad-ober.
Na piou a gredze jamez
E c'hallze ar leon caout ezom pe affer
Eus a sicour ar ras ? O tont dioc'h ar c'hoajou,
Ar leon a chommas luyet er rouejou.
Caër en devoe yudal ha diffelpa,
Biscoas ne allas o freuza.
Qer buan, var ar plaç
Ar ras a ziredas ;
Gat e dentigou e crignas
Ar rouët, neuden da neuden,
Ma ellas d'ar fin e dispenn.

Acqet a ra, gat hir amzer,
Muïoc'h eguet nerz ha coler.

Au même moment, Yves Louis Marie Combeau s'attelait à la traduction intégrale des fables de La Fontaine²⁷. Voici sa traduction, très fidèle au texte de La Fontaine²⁸ :

Al Léon hag ar Raz

Red ober vâd d'ann holl kément ha ma hellomp.
Lîez hon euz ézomm a falloc'h éguet-omp.
Diou vâjen a broûo feiz ar wîrionez-sé,
Ken puilh testéniou a zô war guément-sé !
N'ouzõnn ' doaré pénõz, é skilfou al Léon,
E teûaz eur pez Raz euz ann douar léton.
Roué al Loéned éno a brouaz mâdélez
En ér lézel gand ar Raz hé vûez.
Eunn sort vâd n'é voé ket kollet.
Piou biken en dijë krédet,
En dije al Léon ézom euz a eur Raz ?
War guément-sé eunn deiz ô tond euz eur c'hoad brâz
E voé al Léon paket é rouêjou ;
Ha n'hellaz ket dont kuit daoust d'hé iudadennou.
Ar Raz ô tirédet, a zrailhaz gant hé zent
Eur c'hlaô, hag ar roued a freûzaz holl kerkent.
Habaskded hag hirnez amzer
A ra muïoc'h éguet nerz ha koler.

²⁷. Voir *Fablennoù Jean de La Fontaine*, troet e brezhoneg get Yves Louis Marie Combeau ha Daniel Doujet, Embannadurioù Al Lanv, 2005, p. 11.

²⁸. On la trouve dans la thèse de Daniel Doujet, *Combeau Yves Louis Marie (1799 – 1870), traducteur breton des fables de La Fontaine, sa vie, son œuvre – étude du manuscrit de la B.M. de Rennes*, 2001, volume II, p. 252. Une version de cette fable, dans une orthographe moderne, est publiée à la p. 84 du livre cité dans la note précédente.

Dernier exemple d'une traduction réussie – si ce n'est le sixième vers qui aurait avantageusement été remplacé par « *Oa o kousked en tomder bras* » –, celle d'Emile Ernault²⁹ :

Al Leon hag ar raz

*Greomp vad d'an holl endra 'c'hellomp:
Meurwech hon eus ezomm eur bihanoc'h 'gedomp.*

Diou vojenn a lavarín d'éc'h
War ar wirionez-ma, testeniet bep lec'h.

Kreiz etre paoiou eul leon
A gouske c'houek en tomder bras,
Diouz an douar disoñj e tiboufas
Eur raz.

Roue 'n anevaled, a zo hael e galon,
Hen diskoueas neuze : ar vuhe 'n deus lezet
D'e zihuner brell penfollet,
A c'houlenne outañ distôl, true, pardon,
En e grabanou lemm o krena gant spouron.
– M'hen talvo d'eoc'h, Aotrou meur, pa c'hellin –
Eme al loen paour o tec'het.

Egile ne lâr mann, 'met diroll da c'hoerzin.
Piou n'en defe 'veltañ soñjet
Edo 'r seurt madober kollet ?

Piou a gredje 'n dije leon dober
Euz eur razig dister ?

Ma ! c'hoarvezout 'eure, o tont 'mêz ar c'hoajou
E voe ar mil bras-se paket en eur rouejou
Stank, ken n'hen diluzias na gwall-distrap skilfou
Na skrijusa yudadennou :

Tapet eo 'vel m'edo e las eur gevridenn
E drec'hourez gwejall, ar fubuenn
Ha kollet mik 'veldi, mar teu warnañ
E enebour bremañ
An dén !

Eur mignon eo, e raz, a zered hag a grog
En un neudenn ; e zentigou a grign
A-nebeudou, o vont dalc'hmat war-rôk ;
Dre grignat chôg-dichôg
Eul lagadenn a rog ;
'Ma diswri an holl stign !

Se 'ro tu da lakat eur gentel all em gwerz,
A dal ar boan : *Aked hag amzer, d'ober berz
'zo gwell eget kounnar ha nerz.*

Cette dernière traduction est la plus éloignée du modèle original puisqu'elle fait référence à une autre fable de La Fontaine, « Le Lion et le moucheron » (livre II, fable 9), et introduit la qualité du poseur de filets qui n'est que sous-entendue par La Fontaine : Ernault prend plaisir à s'étendre plus que de raison, même s'il offense par là la belle concision et le génie du fabuliste. Néanmoins, sa traduction présente une correction de la langue qui ne se trouve pas toujours dans les copies des

²⁹. *Mojennou brezonek koz ha neve ha troïdigez c'hallek*, gant Emile Ernault, Armand Prud'homme, éditeur, Saint-Brieuc, 1937, p. 81-82. Les italiques sont de l'auteur.

candidats, et elle évite certains des pièges qui se trouvent dans le texte français. En voici quelques-uns.

« obliger ». Ce terme a le plus souvent été traduit par *rediañ*, ce qui est tout bonnement un contresens : obliger quelqu'un, c'est se l'attacher par une obligation, en rendant service, en faisant plaisir.

« pattes ». Même si chez La Fontaine le lion est personnifié, traduire « pattes » par *treid* ne convenait pas.

« à l'étourdie ». Cette expression pouvait être traduite avec bonheur par « *evel ur penn skañv* », « *evel ur penn awelet* ».

« Quelqu'un aurait-il jamais cru / Qu'un Lion d'un Rat eût affaire ? ». Afin de respecter la nuance introduite par le fabuliste, il fallait utiliser le conditionnel II, l'irréel, qui exprime une impossibilité ou une possibilité qui a existé dans le passé (« *Na piou a gredze jamez / E c'hallze ar leon caout ezom...* » ; « *Piou biken en dije krédet, / En dije al Léon ézom euz a eur Raz ?* »), à la différence du conditionnel I, le potentiel, qui exprime une possibilité, une condition non réalisée. Cette opposition est particulièrement bien illustrée dans les vers suivants de l'adaptation d'Emile Ernault :

*Piou n'en defe 'veltañ soñjet
Edo 'r seurt madober kollet ?
Piou a gredje 'n dije leon dober
Euz eur razig dister ?*

Comme le rendent bien les traductions précitées, « avoir affaire » signifie « avoir besoin ».

« rugissements ». C'est le verbe « *yudal* » et ses composés nominaux qui correspondaient le mieux au français.

« Patience et longueur de temps / Font plus que force ni que rage ». Ces deux derniers vers ont inspiré quelques candidats qui ont tenté de rendre par une image ce qui est devenu, en français, un vrai proverbe. « *Gortoz pell gortoz gwell / Zo suroc'h eget kann ha kas* » ; « *Lezel Itron Varia an Amzer d'ober he labour war he fouezig, / A dalv muioc'h 'vit tan ha kurun* » étaient assez bien venus, encore qu'ils ne rendent pas totalement le contenu de la morale.

Proposition de correction pour la version

Claude-Marie Le Laë est un digne représentant des auteurs de la littérature mondaine bretonne qui, au XVIII^e siècle, écrivent des textes s'adressant à une noblesse et une bourgeoisie bilingues. Né à Lannilis en 1745, il devient avocat après avoir fait ses études à Saint-Pol-de-Léon, à Brest et à Rennes³⁰. Les épigrammes du sujet de CAPES de breton de cette année sont extraites d'un manuscrit de la Bibliothèque municipale de Brest. Elles ont été publiées par Gaston Esnault³¹ dans une copie où l'on relève de nombreuses coquilles ; en outre, sa traduction a parfois, à mon sens, mal vieilli quand il croit bon d'utiliser l'argot de son temps pour traduire le registre de Le Laë.

³⁰. Voir Claude-Marie Le Laë, *La Vie et les œuvres comiques*, édition critique d'après les manuscrits autographes inédits par Gaston Esnault, Champion, Paris, 1921

³¹. *Annales de Bretagne*, numéro 4, décembre 1964, tome LXXI, p. 569-614.

A l'évidence, les productions de Le Laë se ressentent des chansons, épigrammes et contes en vers qui, à la même époque, fleurissent en français dans toute la bonne société et qui ont trouvé place dans différents recueils. Ainsi, certaines des épigrammes proposées au concours semblent-elles inspirées par des compositions anonymes rassemblées en 1782 dans le recueil intitulé *L'occasion et le moment*³² et parfois attribué à Mérard de Saint-Just³³. L'épigramme 29 fait grandement penser à l'épigramme suivante :

Hugot & Rose à l'enfant de Cypris,
Tendres amants, aux bois sacrifierent
Cent fois & mille, & puis ils s'épouserent.
Trois mois après, Rose accoucha d'un fils.
Voilà, mon cher, une couche précoce !
Lui dit Damon. Non pas, repart Hugot ;
L'enfant n'est pas venu trop tôt :
Mais on a fait trop tard la noce³⁴.

Il en va de même pour l'épigramme 19 :

Un jour d'hiver qu'il faisoit du verglas,
Deux bons suppôts du dieu de la bouteille,
Après avoir vuider dans un repas
Douze flacons du doux jus de la treille,
S'en retournoient en se donnant le bras.
Ah ! ah ! dit l'un en faisant un faux pas,
Il fait glissant, retiens-moi, la Rapiere ;
Ce pavé-ci, fichtre [*sic*], est diablement fier !
Fier ! reprit l'autre : eh ! pas tant ; car hier
Il a baisé quatre fois mon derriere³⁵.

Claude-Marie Le Laë mourut en 1791 à Landerneau où il venait d'être nommé juge.

On trouvera ci-après une proposition de correction des épigrammes du sujet.

1.

Eh bien, dit Jean à sa femme, pour bien faire on devrait
Jeter en pleine mer tous les cocus du monde.
– Cher Jean, dit Catau, prenez garde, je vous prie,
Car puisque vous ne savez pas nager, vous risquez de vous noyer.

3.

Le Roux, le musicien, voyant que l'on servait
Une tête de veau sans sa cervelle, demanda :
– Ce veau n'avait-il point de cervelle ?
– Pas la moindre, répondit le cuisinier, car c'était un musicien.

10.

Un éminent avocat, qui gagnait
Comme en se jouant toutes les causes qu'il plaidait,
Se fit moine au couvent de saint François.
Ils furent ravis de l'avoir parmi eux,
Espérant gagner leurs propres procès.
Mais comme il les perdait : – Que diable, lui dirent-ils,

³². *L'occasion et le moment ou les petits riens par un amateur sans prétention*, La Haye, 1782.

³³. Voir Paule Adamy, « La chasse au Mérard » dans Mérard de Saint-Just, *L'esprit des mœurs au XVIIIe siècle ou La petite maison*, Plein Chant, Bassac, 2008, p. 355-390.

³⁴. *L'occasion et le moment...*, *ibid.*, épigramme XIV du livre cinquième, tome premier, I partie, p. 34-35.

³⁵. *L'occasion et le moment...*, *ibid.*, épigramme XIII du livre septième, tome premier, I partie, p. 61.

Tu ne gagnes plus rien ! – Ne soyez pas surpris,
Leur répondit-il, c'est que je ne puis plus mentir.

19.

Sur le pavé de Recouvrance un passant chut.
– Mon frère, dit le cordonnier qui l'avait vu,
Ces pierres-là sont effrontées. – Il n'importe, dit l'autre,
Pour effrontées qu'elles soient, elles baisent mon cul.

20.

Un homme demandait un jour en un logis
Qu'il visitait chaque jour en familier :
– A quelle heure d'îne-t-on ? Le maître répliqua :
– A quelle heure d'îne-t-on ? Quand vous serez parti !

29.

Comme nous le savons tous, chez le compère Vincent
Le baptême a eu lieu deux mois après la noce.
– L'enfant, dit Paul, est fort prématuré.
– C'est la noce, dit Pierre, qui était trop différée.

38.

Un roi, un jour, donna l'ordre
De couper les oreilles et la queue du cheval de son bouffon
Afin que l'animal fût,
Ainsi que son maître, extraordinaire.
Ce que voyant, le bouffon alla à l'écurie
Et fit une entaille au nez de tous les chevaux.
Quand le roi vit de quelle manière ils étaient arrangés,
Il ordonna de punir celui qui en était responsable.
– C'est vous, Sire, lui dit le bouffon,
Qui êtes cause de tout cela.
C'est en riant trop fort de mon cheval
Que les vôtres se sont fendu la gueule.

50.

La Roche racontait un jour au Roi
Qu'il avait conduit son armée monté sur une mule.
– Oh ! Oh ! dit le Roi, quel spectacle ridicule :
Un âne sur une mule !
– Ridicule ? répondit-il, je vous demande bien pardon,
Je vous représentais !

54.

J'ai appris que Goulven Le Hir
A sur le gibet rendu
Son âme à Dieu. Mais qui peut affirmer
Que Dieu l'a bien reçue ?

68.

Vous me réclamez, Madeleine, un présent.
Comme je ne sais quelle est votre inclination,
En voici pour vous ; choisissez parmi eux :
Bonjour, bonsoir, jusqu'au revoir.

69.

Jacques mourut de jalousie
Alors qu'on allait le pendre
En voyant qu'on donnait à un laquais
Plus beau gibet qu'à lui-même.

Ces épigrammes et la traduction que les candidats en ont faite appellent quelques commentaires.

Dans les épigrammes, l'article indéfini est noté d'une façon qui n'a pas toujours été comprise et qui a provoqué de nombreux contresens. En effet, il est écrit comme il se prononce habituellement en Léon, à savoir /ɛn/, /ɛr/ ou /ɛl/ ³⁶.

« *en avocat habil pini a c'hounezé / evel en eur redet* ». Le qualificatif « *habil* » indique que l'avocat a de l'esprit et de la science : Grégoire de Rostrenen ³⁷ l'utilise pour traduire « savant » mais aussi « expert, qui est habile en son art : *abil èn e vicher* ». Esnault traduit par « docte », ce qui rend parfaitement bien l'idée de Le Laë. Par ailleurs, je traduis « *evel en eur redet* » par « comme en se jouant » plutôt que « comme en courant », qui sonne étrangement en français.

« *Ar vein-sé so fier* ». Traduire par « fières » n'est satisfaisant que si l'on garde bien en tête que ce qualificatif, à l'époque classique, s'applique à une personne qui se croit supérieure aux autres. Les pierres sont ici personnalisées et le cordonnier met en lumière leur audace et l'affront qu'elles osent faire au passant. Grégoire de Rostrenen traduit « audacieux, effronté » par « *re fyer* ». Esnault, en traduisant par « Ces pierres-là ne sont pas polies », introduit un double sens qui n'apparaît pas dans le texte original.

« *leinet* ». Jusqu'au début du XIX^e siècle, le mot « dîner » désigne le repas de midi – sens conservé dans le français du Québec – et non le repas du soir.

« *ar roué en dervez a roas commission* ». D'après Grégoire de Rostrenen, la commission, c'est le « pouvoir donné pour un tems d'exercer quelque charge ».

« *musellou* » : le terme de museau a souvent été proposé et il semble le mieux venu, même s'il ne se dit pas du cheval. Il faut admettre pourtant que la traduction « Que les vôtres se sont fendu la ganache » n'est pas des plus heureuses. Au risque de l'anachronisme, j'ai utilisé l'expression « se fendre la gueule ».

*

Certaines parmi les fautes d'orthographe que s'autorise la plume française de l'un ou l'autre candidat laissent profondément perplexes. Je ne ferai pas davantage de relevé des erreurs les plus grossières rencontrées sous la plume bretonne de beaucoup de candidats : elles n'ont pas leur place dans des copies de concours et témoignent, au mieux d'un manque de préparation, au pis d'une méconnaissance de la langue.

Pour l'épreuve écrite de traduction, la fréquentation assidue de bretonnants premiers, même – et peut-être surtout – s'ils n'ont pas un fort bagage scolaire, est essentielle et profitable : « On a souvent besoin d'un plus petit que soi ».

³⁶. Voir la carte 291 de l'*Atlas Linguistique de la Basse-Bretagne* (troisième fascicule, Plihon – Droz, Rennes – Paris, 1937) de Pierre Le Roux, ou la carte 352 du *Nouvel Atlas Linguistique de la Basse-Bretagne* (volume 2, UBO – CRBC, Brest, 2001) de Jean Le Dù.

³⁷. P. F. Grégoire de Rostrenen, *Dictionnaire françois-celtique ou françois-breton*, Rennes, 1732.

I.3. LES EPREUVES DE LA DEUXIEME VALENCE

Les futurs candidats sont invités à se reporter aux rapports de CAPES d'anglais, de français, de géographie, d'histoire et de mathématiques.

Rapport sur la dissertation française, présenté par Claire DOQUET-LACOSTE et Annie-Noëlle LE BERRE

En ce qui concerne la dissertation de l'option Lettres Modernes, on se reportera avec profit au rapport du jury de Lettres Modernes de cette session 2009.

Quelques précisions cependant.

Dans notre précédent rapport de 2008, nous avons attiré l'attention des candidats sur l'importance à accorder à leur option, deuxième valence de leur concours. Nous avons souligné – ce qui est une évidence – que le choix de l'option ne devait pas être un choix par défaut, que l'épreuve de Lettres ne devait pas être considérée comme quantité négligeable, mais nécessitait, au contraire, un travail préparatoire sérieux, écrit et oral.

Nous avons en particulier insisté sur la connaissance de la méthode de la dissertation. Il ne s'agit ni d'un essai libre, ni d'une discussion psycho-mystico-philosophico-personnelle « à bâtons rompus » ; la dissertation est un exercice présent dans des enseignements divers depuis les classes de lycée. Si le sujet de la dissertation se complexifie au fur et à mesure de la progression de l'élève puis de l'étudiant dans son cursus, sa méthode générale reste inchangée et nécessite de respecter des étapes et des règles.

La première étape – c'est un truisme – consiste en l'examen minutieux du sujet. Cette année, il s'agissait d'une longue citation extraite des *Mémoires d'outre-tombe* de Chateaubriand introduite par cette phrase « Réfléchissant sur l'histoire littéraire et sur la figure du grand écrivain, Chateaubriand déclare : ... » et se concluant par cette invite « Vous analyserez et discuterez ces propos en vous appuyant sur des exemples précis. ». S'il n'était pas question de réaliser un devoir en analyse (en première partie) et discussion (en deuxième partie), le libellé invitait à un examen précis de l'assertion de l'écrivain pour en tirer les fils susceptibles de nourrir une réflexion littéraire. Le décryptage de la citation faisait apparaître un système d'antithèses, une accumulation de termes et expressions dressant peu à peu le portrait du « grand écrivain » et la portée de son action et de sa création. A partir de cette analyse, il s'agissait de problématiser la réflexion, problématique dont la réponse structure le raisonnement du devoir.

On peut regretter le peu d'attention portée à la citation dans les sept copies que nous avons corrigées. A l'exception d'une copie qui en a saisi les enjeux, au mieux les candidats ont exploité la veine de la contestation du « grand écrivain », au pis ont saisi l'occasion de parler de Chateaubriand et de ses « rapports avec le druidisme ».

Notre deuxième point de réflexion concernait les références dont nous disions qu'elles étaient souvent absentes, parfois allusives ou trop exclusivement axées sur le domaine des Lettres bretonnes. Nous avons semble-t-il été entendues : seuls deux dissertations n'ont apporté aucune référence. Le relevé des auteurs cités donne Baudelaire, Proust, Montaigne et Rousseau largement en tête. Lanson et Poulet ont été sollicités dans deux devoirs. En général, les références ont été peu exploitées, elles sont souvent arrivées dans le raisonnement davantage comme ornement que comme étai. Cependant, comme en tout, il ne faut pas tomber dans l'excès tel ce candidat qui a fait référence pêle-mêle aux contes, à « Tché Guévarra » (sic), Tristan Corbière, Louis Guilloux, Per Jakez-Hélias, Théodore Hersart Dellavillemarqué (sic), Diderot, Eva Guillorel, *Avoir vingt ans dans les Aurès*, Pascal Rueff, *le Malade Imaginaire*, *les Fourberies de Scapin*, Maupassant, Zola, Aragon, Baudelaire, *Harry Potter*, *Ruy Blas*, *Braveheart*, *les Sept Samouraïs* et *le journal d'Anne Frank*.

Pour terminer ces réflexions sur l'épreuve de dissertation, on attirera fermement l'attention des candidats sur **la maîtrise de l'expression française**. La correction des copies a abouti à un bilan très inquiétant pour de futurs enseignants :

des fautes d'orthographe et de grammaire (3 fautes dans 3 devoirs, 16, 17, 33 et 61 fautes dans les 4 autres copies),

des signes de ponctuation aberrants,

des majuscules intempestives,

une surabondance de guillemets gênante pour la lecture,

une syntaxe erratique – la charité la plus bienveillante ne peut considérer qu'il s'agit d'anacoluthes voulues et d'effets de style –

un vocabulaire souvent approximatif, parfois indigent.

II. COMMENTAIRES DES EPREUVES D'ADMISSION

II.1. PRESENTATION CRITIQUE, COMMENTAIRE ET GRAMMAIRE

Déroulement de l'épreuve

Au moment de l'entrée en loge, le candidat tire au sort entre deux sujets. Il est donc amené à faire la présentation critique en breton d'un texte extrait d'une œuvre de littérature, ou bien le commentaire en breton d'un document relatif à la culture ou à la civilisation bretonnes.

L'épreuve de commentaire est suivie d'une explication en français de points de grammaire ou de linguistique. Le candidat a le choix entre deux sujets. La préparation est de deux heures ; l'épreuve dure quarante minutes.

Liste des sujets proposés pour la session 2009

Le matin :

1. « Displegit an destenn tennet eus pennad kentañ *Ar Roh Toull* gant Jakez Kerrien (p. 11-13) ».

Épreuve orale de grammaire, au choix : a. le nom verbal ; b. l'adjectif qualificatif.

2. « Displegit ar pennad-mañ tennet eus 'Mousterlein', unan eus *Danevelloù* Ronan Huon (p.265-267) ».

Épreuve orale de grammaire, au choix : a. l'usage du collectif et du singulatif ; b. l'emploi de la forme verbale ema-

L'après-midi :

1. « Displegit ar pennad-mañ tennet eus 'Er c'hoad', unan eus *Danevelloù* Ronan Huon (p. 115-116) ».

Épreuve orale de grammaire, au choix : a. l'expression de la possession/détention en breton ; b. la forme fréquentative du verbe être.

2. « Displegit an 'Diviz kenta' tennet eus *Egile* (Per-Jakez Helias, *Tan ha ludu*) ».

Épreuve orale de grammaire au choix : a. la négation ; b. la subordination.

Rapport sur l'épreuve de présentation critique et de commentaire, et sur l'épreuve de grammaire présenté par Daniel LE BRIS

Les candidats sont libres d'organiser leur oral selon les quarante minutes qui leur sont imparties. Ils ont le plus souvent accordé 20 minutes au commentaire et 10 minutes à la question de grammaire. Le jury disposait ensuite d'environ 10 minutes pour interroger le candidat.

Un seul candidat, après avoir réalisé son commentaire, a simplement déclaré ne pas « avoir grand chose à dire sur le sujet de linguistique ». Cela a évidemment laissé le jury quelque peu perplexe.

Durant le commentaire littéraire, le jury accorde une attention particulière aux compétences du candidat à s'exprimer en langue bretonne. Il attend aussi qu'une problématique se dégage de la présentation. Cette problématique s'appuie sur une argumentation claire étayée d'exemples extraits du texte. Pour cela, le candidat dispose d'un tableau sur lequel il a tout intérêt à reporter le plan de son exposé pour structurer son oral et capter l'attention de ses auditeurs. Est-ce le résultat du trac ou de la nervosité ? Avec grand regret, l'usage de ce support, pourtant fondamental pour quiconque se destine au métier d'enseignant, a été relativement ou parfois totalement négligé par la moitié des candidats. Les références au texte ont particulièrement été négligées dans deux oraux.

Le texte de Jacques Kerrien, extrait de son roman *Ar Roc'h Toull*, a été tiré par un candidat. Ce dernier a très justement rappelé que le passage est extrait de la principale oeuvre qui a fait le renom de Kerrien. Pour appuyer son raisonnement, le candidat a d'abord commenté l'extérieur de la grotte assimilé à un paradis perdu où se mêlent les souvenirs d'enfance de l'auteur, les descriptions du milieu géographique et familial où il a grandi, les vieilles croyances. Puis, il nous a présenté l'intérieur de la grotte comme un endroit propice à la réflexion, à l'introspection, à un questionnement sur la foi. Une sorte de labyrinthe qui symboliserait le parcours suivi par l'auteur durant sa vie.

Cette séparation permet en effet d'identifier les deux mondes que l'on retrouve dans *Ar Roc'h Toull*: d'un côté celui d'une enfance paysanne, en partie rêvée, et de l'autre un monde érudit mûri par ses études et ses lectures savantes signalées par de nombreuses citations en grec, italien, latin ... Le candidat a cependant trop insisté sur un aspect religieux du texte et a peut-être un peu trop considéré la description intérieure de la cavité comme l'expression d'un esprit travaillé par l'effroi et l'inquiétude. Jacques Kerrien a consacré sa vie à sa vocation religieuse, cependant, *Ar Roc'h Toull* est avant tout un ouvrage de divertissement doté d'une certaine portée philosophique. Kerrien adopte à vrai dire une position relativement neutre sur le plan religieux et nous livre ici une oeuvre d'imagination établie selon une cosmogonie très personnelle.

« Moustlerlein », écrit par Ronan Huon, a été commenté à deux reprises. Les deux candidats ont évoqué la promenade d'un couple sur une plage quelque peu en dehors du temps. Un lieu sans pesanteur, paradisiaque à l'écart des tracasseries du quotidien. Un territoire paisible et isolé du monde. L'un des candidats a insisté sur les procédés de description utilisés par l'auteur, l'usage de l'impersonnel afin de donner une approche réaliste de la scène restituée, un peu comme si nous avions devant nous une image photographique.

A plusieurs reprises l'isolement des personnages a été noté : le couple débarque sur une île perdue, il se déplace dans un autre monde sur lequel le temps n'a pas de prise. La référence au *Tir na n-Og*, titre de la revue littéraire créée par Ronan Huon et Pol Le Gourrierec en 1945, semblait ici évidente, mais aucun des candidats ne l'a fait remarquer. *Tir na n-Og* signifie « la terre des jeunes » en irlandais et désigne ainsi dans la littérature gaélique le territoire de l'éternelle jeunesse, un lieu

paradisique et protégé. Cette revue cristallise au lendemain du second conflit mondial les rêves de certains jeunes bretonnants, héritiers de la littérature bretonne de *Gwalarn* exprimée au travers des textes de Jakez Riou, Youenn Drezen, Fañch-Elies Abeozen, Langlais. Ainsi, peut-on lire parfois *Tir na n-Og* : « *D'hon huñvreoù kaer a zo trec'h d'ar bed* » [à nos beaux rêves qui l'emportent sur le monde].

« Egile » extrait du recueil de pièces de théâtre *Tan ha ludu* par Per-Jakez Helias a été commenté par un candidat. Ce dernier a repris la chronologie de la scène et a resitué cette dernière dans le contexte de la pièce et dans celui de l'ouvrage. Il a présenté le texte comme une vision d'un monde ancien et disparu (ou en train de disparaître au moment où l'auteur a composé la pièce) dans lequel Helias a grandi et a reçu sa première éducation. L'auteur nous a été désigné comme le témoin d'un monde rural breton authentique, proche de la population qu'il décrit. Le candidat a cependant montré une grande difficulté à dégager une problématique de l'analyse de ce texte. La société décrite s'apparente il est vrai à un monde clos, où il est difficile d'échapper à un destin dont l'effigie a déjà été frappée par un cadre social extrêmement rigide. Toutefois, dans cet extrait, comme dans *Tan ha ludu* dans son ensemble, Helias parvient à dégager des thèmes universels. Il ne s'affiche pas en chantre d'un monde paysan qui s'efface. Les scènes de vie qu'il restitue ou imagine lui servent d'appui pour mettre en place une histoire dramatique qui se traduit ici par le conflit entre Lan-Wilhou, père et patron de la ferme, et son fils Per-Yann, méprisé et rabaisé pour un temps seulement. Dans l'extrait choisi, ce conflit intérieur est exprimé par une conversation hors-champ entre la mère Chan et la belle-fille Naig. Comme dans tout genre dramatique, Helias parvient à créer ici les sentiments de terreur ou de pitié qui se dégagent de ses personnages.

Deux candidats ont présenté « Er c'hoad » également tiré du recueil *Danevelloù* par Ronan Huon, auteur déjà ci-devant évoqué. Dans cet extrait, Huon parvient à exprimer avec une très forte sensibilité les liens unissant un fils à son père et ceux rapprochant ce dernier de la nature. Avec une certaine mélancolie, la mort du père gravement malade est comparée à la fin prochaine des arbres que l'on va bientôt abattre. Le père et son fils Yann progressent en effet à travers leur domaine forestier en compagnie d'un notaire, afin d'estimer la valeur du bois qui sera vendu. Cette manière de décrire l'éphémère, la fuite du temps montre les affinités de l'auteur avec des écrivains anglo-saxons comme Virginia Woolf ou Katherine Mansfield. Comme l'a rappelé un candidat, Huon, professeur d'anglais, était attiré par ce type de littérature et ne manquait de s'en rapprocher.

Epreuve de grammaire

La note attribuée à l'épreuve de commentaire est globale. Il n'est donc pas possible de connaître le nombre de points obtenus dans chacune des deux parties. Concernant l'épreuve de grammaire, le candidat consacre en général 10 minutes à son exposé. Une attention particulière est

donc faite à la capacité de synthèse et de clarté. Nous avons déjà énuméré plus haut les sujets proposés cette année.

La durée de présentation étant très brève, le candidat a intérêt à posséder un plan concis établi en utilisant le vocabulaire précis et approprié de l'analyse grammaticale. Nous avons noté une certaine pauvreté et approximation, chez au moins trois candidats, dans l'utilisation de ce vocabulaire. Concernant les verbes ou les prépositions, les termes « paradigme », « désinence », « affixe » semblent être ignorés. De même : particule verbale, conjugaison périphrastique/personnelle, forme impersonnelle du verbe, radical verbal, nom verbal. La liste est très longue. La consultation d'un ouvrage comme *Éléments de linguistique générale* par André Martinet accompagnée d'une grammaire bretonne comblerait rapidement et efficacement ces lacunes.

Les notions de détention/possession n'étaient pas toujours clairement établies. Par exemple : *ganin ema an alc'hwez / an alc'hwez zo din.*

Possession d'un objet indéfini/défini : *Ul levr am eus / Al levr zo din* et non la forme erronée * *al levr am eus.*

II.2. EPREUVE SUR DOSSIER

Déroulement de l'épreuve

Cette épreuve, en langue française, comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur des documents proposés par le jury : au moment de l'entrée en loge, le candidat a le choix entre trois sujets.

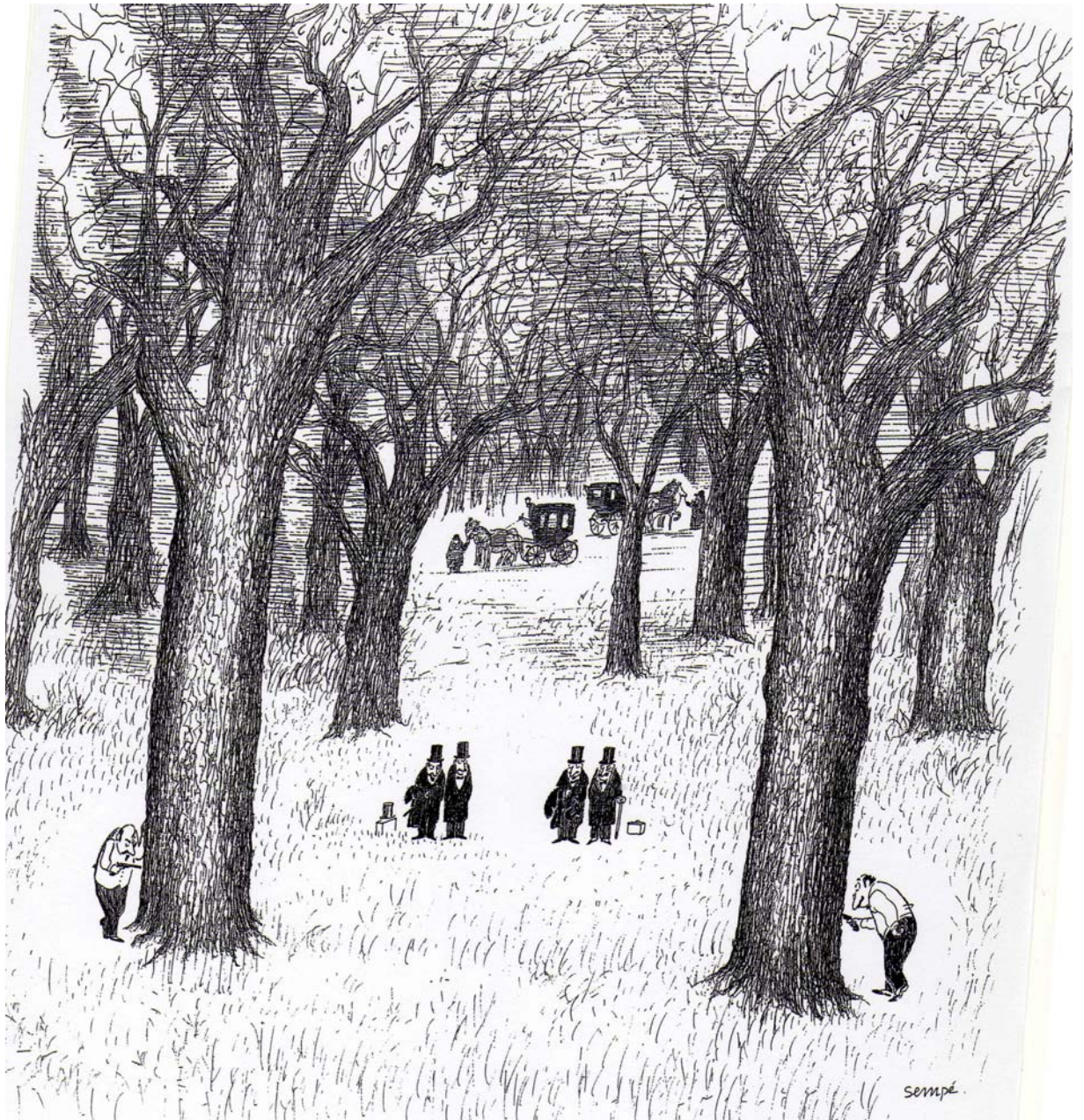
Cette épreuve permet au candidat de démontrer qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline au collège et au lycée ; qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi que sur les relations de celle-ci aux autres disciplines ; qu'il a réfléchi à la dimension civique de tout enseignement et plus particulièrement de celui de la discipline dans laquelle il souhaite exercer ; qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication ; qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré.

La préparation est de deux heures ; l'épreuve dure quarante-cinq minutes (exposé : vingt minutes maximum ; entretien : vingt-cinq minutes maximum).

Liste des sujets proposés pour la session 2009

Première série :

1. *Oulpan*, gant Nikolaz Davalan, niveau intermédiaire, deuxième partie, kentel 1.
2. *Ni a gomz brezhoneg*, gant Mark Kerrain, kentel 24.
3. Sempé



Deuxième série :

1. *Ni a gomz brezhoneg*, gant Mark Kerrain, kentel 25.
2. *Plouz... Fouenn* : unvezh 5, kentel 1.
3. Mont da besketa.



Rapport sur l'épreuve sur dossier, présenté par Serj RICHARD

L'objectif de cette épreuve est double.

1. A partir du document qu'il a retenu, le candidat doit donner la mesure de sa compétence comme professeur de breton devant des élèves. Il lui faut justifier devant les membres du jury la façon qu'il a d'appréhender le document choisi ainsi que les choix pédagogiques qu'il désire mettre en oeuvre dans le cadre d'une leçon, devant un groupe-classe dont il spécifie lui-même l'âge et le niveau. Il ne s'agit pas de présenter au jury un cours théorique étayé d'un jargon par trop distant de la réalité du métier, mais plutôt de mettre en évidence la réflexion préalable, ainsi que la réalisation, indispensable à l'objectif de toute séance, à savoir transmettre la connaissance.

2. Cette épreuve est prévue pour durer 45 minutes (y compris le temps de répondre aux questions éventuelles du jury). Durant celle-ci le candidat doit faire montre d'une double capacité : celle de la réflexion et de l'analyse de ses pratiques, ainsi que celle de la mise en oeuvre d'un processus pédagogique cohérent et pensé. Par conséquent, sa présentation se doit d'être claire et ses idées exprimées avec netteté et conviction. Il faut redire ici, le risque qu'il y a à faire des propositions pédagogiques non réfléchies.

La préparation à l'épreuve est de durée conséquente (deux heures), ce qui doit permettre au candidat de s'imprégner du document retenu et de préparer sa prestation dans de bonnes conditions, sans précipitation. Le temps proposé peut lui donner tout loisir d'extraire les lignes essentielles nécessaires à son exposé. Le candidat est invité à profiter à plein de ces deux heures.

Six questions primordiales se posent alors au candidat:

3. A quelle classe, quel âge, quel niveau (collège, lycée), ce document convient-il ?
4. Quel parti peut-on en tirer ? Pour combien de séquences ? Combien de séances ?
5. Quels apports complémentaires éventuels peut-on proposer ? (chants, jeux linguistiques, audiovisuel...). Quels éléments peut-on supprimer ? (problèmes de niveau, incohérences, incongruités...).

Les documents soumis à la sagacité des candidats ne le sont pas au hasard. Ils ont pu avoir fait l'objet déjà d'un cours ou d'une séquence en classe. Le document retenu par un candidat donné comporte par conséquent en substance des points de vocabulaire et une ou plusieurs notions grammaticales dont l'identification est du ressort du candidat bien évidemment. Une étude approfondie du document est nécessaire : items grammaticaux, expressions idiomatiques, champ lexical, notions et fonctions. D'autres éléments peuvent apparaître : photographies ou dessins, présentés seuls ou en illustration d'un texte. Afin d'explicitier le point 1, prenons exemple sur la leçon 24 du livre de Mark Kerrain, *Ni a gomz brezhoneg*. Celle-ci est réservée manifestement à un public de lycéens, compte tenu des dialogues qui s'adressent aux plus âgés (« *bazh-valan* = marieuse », « *bachelouriezh* = baccalauréat ») d'une part, et des items rencontrés tels que « *plijout a ra din/ne blij ket din* ». Par ailleurs, les prérequis sont nombreux et doivent inciter l'enseignant à beaucoup de prudence dans ses propositions. Destiner cette leçon à des élèves de 6^e option à la fin du 1^{er} trimestre est une erreur rédhitoire par conséquent. Dans ce cas de figure, le candidat montre qu'il méconnaît les programmes et le rythme d'acquisition d'un élève débutant en collège. Les prérequis ne sont pas en place, loin s'en faut, et les notions abordées arrivent bien trop tôt. Ceci représente l'exemple parfait de ce qu'un enseignant doit s'abstenir de faire. La suite de l'exposé peut ensuite s'avérer fort intéressant mais bien inutile dès lors que le socle est totalement erroné. Encore une fois, il est nécessaire de bien réfléchir au public auquel on propose un document ou une leçon sinon l'échec est assuré. N'aurait été ce hiatus, cette leçon, destinée en réalité à des lycéens de 2^{des}, aurait pu être le prétexte à un travail portant sur le paradigme annoncé par l'auteur en profitant de l'intérêt des adolescents pour la musique : « *plijout a ra din Marilyn Manson ; ne blij ket din U2* ». D'autres centres d'intérêt clivant peuvent être introduits : la nourriture, le sport comme il en est question dans le dialogue, la danse... Ces antagonismes sont aussi l'occasion de mettre en place des jeux linguistiques, des jeux de rôles ou chaque élève aura à défendre un point de vue en fonction de son personnage. Ces notions peuvent être parfaitement sues mais peuvent aussi n'être qu'en cours d'acquisition, c'est la raison pour laquelle le candidat (futur professeur de breton) évitera de considérer comme évident aux yeux des élèves, un point de vue qui pour lui va de soi, comme dans le cas susmentionné. Dans le cas précis, il aura bien soin de commencer la leçon par un échauffement linguistique au cours duquel sera revue la bonne utilisation de l'item « j'aime, je n'aime pas » grâce aux transparents. Qu'il n'hésite pas à faire savoir au jury que c'est bien de cette façon qu'il procédera et que c'est bien l'item en question qu'il convient de mettre en oeuvre et non d'autres structures qui ne peuvent trouver leur place ici au risque de dénaturer la langue-cible.

4. Si ces structures sont des nouveautés ou se trouvent être en voie d'acquisition, quelle est la stratégie pédagogique qui permet à celles-ci d'être des acquis solides ? Ou, si l'on préfère, comment mettre les élèves dans la meilleure situation pour les recevoir ? Encore que toutes les leçons ne soient pas construites à partir du même plan figé, elles comportent naturellement, une phase de découverte d'une notion nouvelle, une phase de reproduction (l'élève répète et commence à assimiler ce qu'il a entendu) et enfin une phase de production ou transfert linguistique (l'élève devient autonome et s'approprie la notion nouvelle dans des situations différentes). Cette phase ne peut jamais être ignorée en fin de séance. Il est impératif que tout élément nouveau ait pu être réutilisé afin que les

jeunes apprenants puissent vraiment l'appréhender.

5. Comment évaluer les élèves ? Par l'écrit, à l'oral ? Le cadre européen fait une très grande place à l'oral désormais. S'il est indéniable que le référent écrit revêt de l'importance afin de bien fixer les structures, le professeur doit se poser la question de l'évaluation orale. Celle-ci peut s'effectuer en continu lors des séances tant il est vrai que l'évaluation sommative peut parfois être peu justifiée.

6. En conclusion, il est indiqué de donner son avis sur les documents. Sont-ils faciles d'utilisation ? Que peut-on adjoindre ? Dans cette conclusion, le candidat n'est pas appelé à se prononcer sur la valeur pédagogique du document qu'il vient d'exploiter. Ce n'est pas à lui, et ce n'est pas le lieu, d'en apprécier le contenu, la syntaxe, le vocabulaire. Quand bien même le candidat devenu professeur ne trouverait aucun intérêt plus tard à l'utiliser dans le cadre de sa classe, il doit bien se garder d'en laisser rien paraître.

Quand le candidat en a terminé avec son exposé, les membres du jury, généralement, lui posent des questions. Ces dernières n'ont évidemment pas pour objet d'enfoncer le candidat dans son ignorance ou dans son incompetence, si celles-ci se sont révélées trop manifestes durant l'épreuve. Ce qui est visé, c'est d'obtenir les éclaircissements sur des points restés flous, des développements supplémentaires là où il y a eu insuffisance: ces questions, si les réponses données sont satisfaisantes, permettent au candidat de donner toute sa mesure ou, parfois, d'effectuer un heureux rétablissement.

Même si les candidats ont su montrer qu'ils ne se présentaient pas devant le jury sans avoir réfléchi au métier de professeur de langue vivante et aux différentes stratégies pédagogiques qu'il convient d'appréhender et de maîtriser, peu ont fait référence au cadre européen (CECR) dans lequel l'enseignement du breton doit se fondre désormais. Aucun n'a évoqué la nécessité de faire appel, autant que faire se peut, aux documents sonores et audiovisuels authentiques pour appuyer les séances proposées. Une leçon, extraite d'un manuel, ne doit pas être linéaire, mais doit pouvoir être nourrie d'apports extérieurs de toutes sortes afin d'atteindre les cinq compétences requises. L'épreuve professionnelle est l'occasion pour le candidat d'indiquer qu'il a compris ce qu'il doit mettre en oeuvre lors d'un cours. De ce point de vue, l'un des candidats, après avoir indiqué sa décision de proposer son document dans le cadre du palier 1, se trouvait incapable de préciser si les élèves visés étaient débutants, en LV2 ou en option. Un autre a discoursé sur le renforcement de la consonne finale entraîné par le comparatif de supériorité. Or, les exemples qui devaient illustrer ce point précis n'étaient en rien concernés par le tableau. Le sentiment de suivre un propos plaqué était grand.

Pour un certain nombre d'autres candidats, la difficulté du passage de la théorie à la pratique pédagogique demeure. L'enseignant doit être prompt à exploiter tout élément qui lui permettra de faire passer son propos auprès des élèves grâce à un découpage rigoureux. Pour illustrer cet aspect il faut évoquer la préparation précise d'un des candidats. La méthode *Plouz...Fouenn* est en effet tout à fait adaptée aux collégiens débutants. Elle a été conçue à leur attention. Le processus doit donc se lover dans la leçon.

Le transfert linguistique ou phase de production a été évoqué par plusieurs candidats mais la mise en place pratique, en fin de séance, n'a que très peu été abordée. Il s'agit pourtant du moment le plus important du cours où les élèves sont mis en situation de s'approprier les nouveautés dans des conditions différentes. Il faut être plus attentif à ce point.

Un candidat a fait montre de beaucoup de maîtrise dans sa façon de mener son exposé. Les différentes séquences pédagogiques étaient tout à fait cohérentes. Ses remarques et réponses judicieuses ont plu au jury. Celui-ci a justifié avec assurance l'étude d'un seul item « plijout a ra din... » et expliqué pourquoi il mettait de côté un second item « fellout a ra din... », faisant apparaître les qualités du pédagogue qui ne se laisse pas entraîner par une méthode, fut-elle irréprochable. Un peu plus loin, il mettait de côté l'énoncé « gwin gwenn », l'objectif de l'éducation nationale n'étant pas de faire la promotion de boissons alcoolisées.

Les jeux linguistiques sont une part importante de l'enseignement des langues. Pour autant ceux-ci ne doivent pas être une sorte de moment obligatoire. Encore une fois, la cohérence est le maître-mot de toute pratique pédagogique. Le jeu des chaises musicales pour permettre aux élèves de réinvestir des notions telles « pelec'h emañ... » « e-kichen Chloé emañ... » est une idée fort louable. Attention cependant de ne pas rendre rébarbatif un exercice qui se voulait ludique à l'origine. Un jeu, quel qu'il soit, ne s'improvise pas.

Tous les candidats ont su peu ou prou proposer un échauffement linguistique acceptable. C'est à dire un condensé d'éléments tels que « se saluer, dire le temps qu'il fait... » et d'éléments introduisant le cours. Cet exercice ne doit pourtant pas être systématique au risque de lasser les élèves. Expliquer chaque matin ce que l'on a mangé dans la langue-cible peut devenir rebutant. Il faut donc faire oeuvre d'imagination pour se renouveler en fonction des items étudiés.

Enfin, le jeu scénique est un vecteur primordial du processus d'apprentissage chez les jeunes élèves. Il est regrettable, cette année encore, que les candidats n'aient pas cru bon de mettre en oeuvre cet aspect. Le chant, quant à lui, est un autre vecteur totalement inexploité. Chanter est pourtant fort apprécié des adolescents pour peu que l'on sache amener cette activité avec intelligence.

Il est judicieux de prévoir environ 30 minutes pour l'exposé et de laisser un quart d'heure au jury qui peut alors interroger le candidat sur certains points à éclaircir, préciser ou justifier. Les questions du jury ne doivent pas du tout signifier, pour le candidat, qu'il s'est trompé. S'il lui est arrivé de se tromper, qu'il ait l'humilité de le reconnaître mais, surtout, qu'il ne change pas systématiquement d'avis sous prétexte que le jury l'interpelle sur tel ou tel point. Comme tous les rapports précédents l'ont souligné, lors de l'entretien, les questions du jury n'ont d'autre objectif que d'aider le candidat à préciser certaines parties de son exposé.

II.3.LES EPREUVES DE LA DEUXIEME VALENCE

II.3.1. ANGLAIS

Déroulement de l'épreuve

Le candidat a le choix entre deux nouvelles. Cette épreuve comporte une présentation critique, en anglais, d'une des nouvelles, suivie de l'explication, en français, de points grammaticaux à partir d'exemples extraits de la nouvelle choisie – ils sont soulignés. Les membres du jury pourront demander de traduire certains extraits du texte anglais. La préparation est de deux heures ; l'épreuve dure quarante-cinq minutes.

Rapport sur l'épreuve d'anglais, présenté par Yann BEVANT

En ce qui concerne l'épreuve écrite de l'option d'anglais, il convient de se rapporter au rapport remis par le jury de cette discipline pour la session 2009

Pour ce qui est de l'oral, l'option d'anglais ne s'écarte pas des exigences et des recommandations que l'on trouve dans le rapport du jury précité, même si elle s'intègre dans un concours à caractère spécifique, puisque le CAPES de breton exige des candidats qu'ils fassent la preuve d'une double compétence, les reçus pouvant être conduits à enseigner aussi bien leur matière principale, le breton, que leur matière optionnelle, pour ce qui nous concerne l'anglais. On comprendra dès lors que le niveau d'exigence du jury de l'option d'anglais n'est pas moins élevé que celui du jury d'anglais, puisqu'il est attendu du candidat qu'il démontre ses capacités à enseigner dans cette discipline, et les notes obtenues à l'option ne sont pas moins importantes que celles obtenues en breton.

*

Il relève des missions du jury de l'option de vérifier que le bagage littéraire, culturel, et linguistique du candidat est conforme à ce qu'on attend de la part d'un enseignant d'anglais, et qu'il est capable d'utiliser à bon escient ce bagage pour construire une leçon, qui à l'oral prend la forme d'un commentaire littéraire et d'une explication grammaticale. La capacité du candidat à utiliser ses compétences de manière pertinente est un élément important de l'appréciation du jury. En d'autres termes, ce n'est pas une avalanche de références que celui-ci espère, mais bien la démonstration que le candidat est capable de discriminer de manière efficace les connaissances dont il dispose tant en grammaire qu'en stylistique pour les mettre au service de l'analyse du texte et de l'explication grammaticale, et apporter un éclairage clair et cohérent. Il est important pour le candidat de ne pas perdre de vue qu'il passe un concours en vue d'enseigner, et que son travail consistera à transmettre un savoir, et à donner l'envie à ses élèves d'apprendre. L'aspect didactique de l'exercice ne doit donc

pas être sous-estimé, les connaissances doivent être mises au service de l'explication du texte et non l'inverse, et il est préférable d'éviter un propos jargonnant qui nuit à la démonstration plus qu'il ne la sert, surtout si ce jargon est mal maîtrisé. A l'inverse, une explication grammaticale maîtrisée implique une analyse qui dépasse un cadre sujet-verbe-complément purement descriptif et plaqué sur des phrases ou segments de phrases complexes qui exigent une explication bien plus élaborée.

Dans le cadre de l'épreuve orale de l'option d'anglais, le candidat dispose de deux heures de préparation pour travailler le document qui lui a été proposé, et lors de l'épreuve il dispose de trente minutes pour présenter son commentaire. En principe même si cela n'est pas systématique, le jury demande au candidat de lire un passage du texte, cette lecture pouvant intervenir aussi bien en préalable à l'explication qu'à la fin de cette dernière. Cet exercice permet de vérifier les qualités de prononciation du candidat, son sens des intonèmes, sa maîtrise des accents toniques et du rythme de lecture. Le texte sur lequel le candidat travaille est en principe une *short story*, support littéraire très courant dans le monde anglophone, ce qui offre une grande variété de choix puisque l'auteur peut être aussi bien britannique qu'américain, irlandais, australien... Une bonne connaissance culturelle du monde anglophone est donc un atout important, puisqu'il permet de compléter utilement l'analyse stylistique du texte. Deux *short stories* retenues lors de l'exercice 2009 venaient de Grande Bretagne. L'une, *Disaster at Ty Newydd* de l'auteur gallois Ken Llewellyn, a pour cadre un accident dans une mine du Pays de Galles. L'autre intitulée *The Curse* est un texte de 1947 d'Arthur C. Clarke, célèbre auteur de science fiction et scientifique anglais mort en 2008, et passé à la postérité avec le script du film de Stanley Kubrick *2001 A Space Odyssey* qu'il avait lui-même adapté de sa nouvelle *The Sentinel*. Cela étant, il ne s'agit pas encore une fois de faire étalage de connaissances qui ne servent pas le propos : apporter des informations sur l'auteur, sur son oeuvre, sur le contexte historique et littéraire dans lesquels se situent le texte sont bienvenus à condition qu'ils ne remplacent pas l'analyse du texte ou réduisent celle-ci à la portion congrue.

Les aspects stylistiques et sémiotiques doivent être abordés dans le cadre de cette analyse, car ils contribuent de manière essentielle à l'explication du texte littéraire. Ainsi, il n'est pas anodin de la part de K. Llewellyn de commencer sa nouvelle par une indication horaire (3.30 p.m), qui fait écho à une autre marque horaire dans le texte (4.p.m) et plonge le lecteur *in media res* au coeur de l'action et du drame. De même les termes techniques du texte (dip, mandrill, 'hump'...) répondent aux termes gallois (Y Dyn, Gelynog, l'hymne de la fin de la nouvelle) et ancrent l'action dans un contexte précis, celui des mineurs du Pays de Galles. Le style est simple, direct, mais ne manque pas de détails techniques et géographiques. Ces éléments contribuent fortement à donner sa substance au récit : il s'agit d'une histoire d'hommes, de héros anonymes dont la grandeur est soulignée par leur simplicité et leur forte identité sociale et culturelle qui leur permet d'affronter l'adversité et de sortir vainqueurs d'une situation à l'issue incertaine. La foi qui les anime s'exprime en gallois, et la dimension religieuse, spirituelle, de l'hymne de la fin de la nouvelle qui annonce leur salut, a une valeur métaphorique : cette foi qui sauve tient aussi au refus de ces hommes de renier leurs valeurs et l'essence de leur identité. Il est d'ailleurs révélateur que l'un des principaux protagonistes, Thomas Morgan, qui est le père de deux autres mineurs, soit surnommé *Y Din*, l'Homme en gallois, tout comme est révélatrice la

métaphore militaire de la fin du texte (« the enemy was held at Bay », ... « as a soldier clings to his rifle »). La capacité de ces hommes à se battre pour résister et survivre à la montée de l'eau, métaphore biblique du Déluge (the Flood), et retrouver par leurs propres moyens le chemin de la lumière (« they knew the direction to dig – up the seam ») souligne l'imbrication entre la dimension religieuse du texte et l'ancrage socio-culturel de celui-ci.

Pour résumer, il est attendu du candidat qu'il ne reste pas à la surface du texte et qu'il ne se contente pas de paraphraser celui-ci. L'analyse stylistique et sémiotique du texte doit lui permettre de dégager le sens du texte, ses dimensions métaphoriques. Bien entendu, l'exercice se déroulant en anglais, la qualité de la langue est importante : une syntaxe et une terminologie précises – et non verbeuses, approximatives ou truffées d'emprunts malheureux au français – et une prononciation aussi authentique que possible – ce qui ne signifie pas que seul le Queen's English soit recevable mais que la qualité de la langue soit modélisable par des apprenants – permettent au jury d'apprécier la maîtrise globale de la langue de la part du candidat.

L'explication grammaticale se déroule quant à elle en français. Les points de grammaire que le candidat doit commenter sont soulignés dans le texte, et le candidat est invité à expliciter en quoi ils relèvent de constructions spécifiques à la langue anglaise, et à mettre en perspective leur fonctionnement. Un exemple pertinent est l'utilisation du Pluperfect dans le texte d'Arthur C. Clarke. Le Pluperfect, en anglais, se caractérise comme étant le temps d'une action antécédente à une action déjà considérée elle-même comme passée. Deux exemples permettaient au candidat d'analyser à la fois la construction et le fonctionnement du Pluperfect, et de montrer comment son utilisation dans le contexte précis de la nouvelle contribue au renforcement du sentiment de cataclysme, l'action décrite s'inscrivant dans un autre temps qui contribue à oblitérer le présent. Autre phrase intéressante, le deuxième segment souligné dans le texte invitait les candidats à expliciter la structure d'une phrase complexe avec insert introduit par *whose*, relative introduite par *that*, et concordance des temps Pluperfect/would. Parler de pronom possessif à propos de ce segment relève du non-sens, et soulève de très sérieux doutes sur la capacité du candidat à enseigner non seulement la grammaire anglaise, mais aussi la grammaire en général. De même l'analyse d'une phrase de ce type exige-t-elle une démonstration permettant de mettre en évidence les articulations et la façon dont on peut transposer ces dernières. Dire que *The men* est le sujet et *had calculated* le groupe verbal est un propos bien trop superficiel et pour le moins insuffisant. L'exercice de commentaire grammatical n'a pas pour but de mettre en difficulté le candidat, mais de vérifier qu'il dispose des compétences grammaticales indispensables à un enseignant d'anglais, que ses connaissances lui permettent de bien maîtriser les subtilités du texte qu'il commente, et qu'il est à l'aise avec la mécanique de la langue. Le rapporteur insiste encore une fois sur la nécessité pour le candidat de construire un propos cohérent et intelligible, en gardant en mémoire qu'il doit autant que possible éviter de se perdre dans un jargon qui obscurcit sa démonstration plus qu'elle ne la sert, ou au contraire de considérer que simplicité du propos signifie propos simpliste.

*

Pour conclure, le présent rapporteur conseille fortement aux candidats de l'option d'anglais de prendre connaissance des rapports du jury d'anglais, de garder en mémoire que la clarté et la pertinence du propos seront toujours plus valorisés qu'une démonstration truffée de vocabulaire jargonnant qui se perd dans ses formules, et de renforcer leur culture littéraire et générale : l'analyse stylistique du texte est forcément enrichie des intertextualités et références implicites que l'on peut y déceler. Enfin, si l'exercice est oral, c'est aussi dans l'optique de vérifier la capacité du candidat à s'exprimer dans un anglais de bon aloi : une langue vivante ne s'écrit pas seulement, elle se parle. Les accents qui sortent de l'anglais standard sont tout à fait acceptables à la condition expresse qu'ils soient authentiques : on ne pénalisera pas un candidat dont la langue trahit les années passées au Texas ou dans le Donegal, mais l'accent « hôtesse de l'air » ne relève évidemment pas de cette logique ! Dans la même veine, même si la langue anglaise doit beaucoup au latin, au vieux français et au français du 18^{ème} siècle, il ne faut pas en conclure pour autant que l'on peut impunément transposer n'importe quel élément de vocabulaire du français moderne dans la langue de Shakespeare, en lui conférant une prononciation un peu exotique pour faire bonne mesure. Last but not least, la syntaxe anglaise obéit à des règles précises : dire « there is two thing important » relève d'un niveau de 6^{ème} ou 5^{ème} quant à la maîtrise de celle-ci et ne peut que produire un effet désastreux sur le jury. Même si un dérapage dans le feu de l'action peut toujours arriver, ce genre de faute est difficilement pardonnable car il révèle le manque de maîtrise de la langue. Un candidat dont le niveau d'anglais est celui attendu ne fera pas une erreur de ce type puisque, instinctivement, il ne pourra pas penser en anglais une phrase aussi peu idiomatique. Il est en conséquence indispensable pour les candidats d'avoir une pratique régulière de l'oral, ce d'autant que leur futur métier fera d'eux des référents linguistiques pour leurs élèves.

II.3.2. FRANÇAIS

Déroulement de l'épreuve

Avant l'entrée en loge, le candidat se voit offrir le choix entre deux enveloppes qui contiennent toutes deux livres, le plus souvent des oeuvres complètes, parfois des anthologies. Une fois qu'il a pris une enveloppe, il lui reste à choisir entre les deux textes qui lui sont proposés et dont les limites sont indiquées sur un billet comportant en outre, pour chacun des deux textes, la mention d'un segment relativement bref sur lequel le candidat est invité à faire toutes les remarques grammaticales nécessaires. Il conserve les deux livres durant tout le temps de sa préparation et son choix n'est entériné qu'au moment où il remet au membre du jury qui l'accueille dans la salle où se déroule l'épreuve elle-même le dit billet signé de sa main et indiquant quel texte il a décidé d'expliquer.

Le temps de préparation est de deux heures : on compte une heure et demie pour l'explication et une demi-heure pour la question de grammaire. C'est au candidat d'employer comme il l'entend le temps qui lui est imparti. Un dictionnaire de langue et un dictionnaire des noms propres sont mis à la disposition des candidats dans la salle de préparation.

Le temps de passage est de 45 minutes. Arrivé au terme de sa préparation, le candidat est invité à présenter son explication, pour laquelle il dispose au plus d'une demi-heure. Il n'est pas obligé d'utiliser tout ce temps mais il ne pourra en tout état de cause, pour des raisons d'égalité entre tous les candidats, être autorisé à dépasser cette durée de trente minutes. Le candidat est ensuite invité à exposer ses remarques grammaticales sur le segment qui figurait sur le billet. Après quelques questions sur cet exposé, les membres du jury reviennent avec le candidat sur l'explication, pour lui faire préciser, corriger, approfondir ou réorienter sa lecture.

Rapport sur l'explication de texte et la question de grammaire, présenté par Claire DOQUET-LACOSTE et Annie-Noëlle LE BERRE

Pour ce qui est de l'oral, la lecture attentive du rapport du jury de Lettres Modernes de 2004 est vivement conseillée. On pourra se reporter au lien suivant :

www.education.gouv.fr/siac/siac2/jury/2004/detail/capes_ext_letmod.htm

On ne doublera donc pas les excellentes recommandations du rapport pré cité mais on attirera l'attention des candidats sur la spécificité de leur concours et sur ce qu'elle entraîne pour eux.

Comme indiqué brièvement dans le commentaire de la partie écrite de l'épreuve, le CAPES de breton est spécifique dans le sens où il sanctionne une bivalence. Il convient donc pour le jury de l'option de se prononcer sur les compétences dudit candidat.

En conséquence, cette partie du concours est loin d'être une formalité. Si l'écrit et l'oral de l'option comptent pour un tiers de la prestation, en réalité, ils comptent pour davantage dans la

mesure où le jury dans son ensemble ne peut pas plus recevoir un candidat dont les notes seraient insuffisantes en breton mais excellentes en option qu'un candidat excellent en breton mais déficient dans son option.

C'est ainsi qu'il est du devoir du jury de l'option de Lettres de vérifier, à l'écrit et à l'oral, les capacités des candidats en matière d'analyses tant littéraire que grammaticale, de culture littéraire, voire historique, artistique etc. Les connaissances en matière de stylistique, versification, lexique de la critique littéraire sont donc indispensables ; des références aux œuvres littéraires françaises sont nécessaires de même que la connaissance de l'histoire des idées et de quelques grandes dates (la Révolution, le Premier Empire, la Commune...). Des parallèles tracés à bon escient avec des œuvres musicales, picturales, filmiques... constituent un atout supplémentaire pour le candidat.

L'épreuve orale de l'option de Lettres Modernes est identique à l'épreuve de l'oral du CAPES intitulée « explication littéraire et question de grammaire ».

Le candidat dispose de trente minutes pour mener à bien son explication littéraire. Les rapports des jurys concernant l'explication elle-même sont extrêmement précis et éclairants sur ce qui est demandé au candidat. C'est pourquoi on n'insistera ici que sur quelques points :

❖ **la lecture.**

Nous en avons dit toute l'importance dans le précédent rapport. Elle montre au jury que le texte travaillé pendant deux heures a été compris. En outre, c'est un moment que le candidat peut mettre à profit pour calmer son angoisse : le texte parle pour lui, lui permet de reprendre ses esprits. Il importe donc de travailler la diction, le rythme, la respiration.

❖ **l'explication .**

Elle nécessite l'utilisation d'un vocabulaire précis et adéquat : dans une pièce de théâtre, il ne s'agit pas de « petites lignes en italiques » mais de **didascalies**, l'acte I, scène 1 est certes « le début de la pièce » mais c'est surtout une **scène d'exposition**. La notion de **registres** a été absente ou confondue avec **registre de langue**, les relevés de **champs lexicaux** ont été souvent abordés de façon parcellaire. Pour les trois candidats, l'explication a été très rapide (entre 15 et 20 minutes), trop rapide pour permettre de percevoir en profondeur les enjeux des textes.

❖ **la question de grammaire.**

Nous en avons parlé dans notre précédent rapport. Elle sert non seulement au jury mais au candidat. Au jury pour vérifier les connaissances grammaticales minimum d'un futur enseignant. Au candidat dont l'attention est attirée par un fait grammatical qui peut constituer une piste de lecture.

Voici deux explications choisies et la question de grammaire associée :

Explication littéraire :

Amélie Nothomb, *Journal d'Hirondelle*, (2006), pages 37-38

De « Il y a des musiques qui obsèdent » à « J'assassinais en accord parfait avec elle. »

Question de grammaire :

analysez le rôle des verbes pronominaux dans cet extrait

Explication littéraire :

Eric-Emmanuel Schmitt, *La nuit de Valognes* (2001), acte I, scène 1

Question de grammaire :

analysez le rôle de la ponctuation dans la scène

Chez Amélie Nothomb, le personnage était en proie à une obsession dont il n'arrivait pas à se débarrasser, tout le texte montrait ses tentatives pour « s'affranchir ». La question aurait pu permettre au candidat de mettre en lumière tout ce débat intérieur matérialisé par les pronominaux (ils étaient tous réfléchis) tantôt introduits par la première personne, tantôt par un impersonnel, tantôt non conjugués.

Dans la scène d'exposition de *La Nuit de Valognes*, le dialogue entre Marion et la Comtesse relevait à la fois d'un échange entre les deux personnages et d'un monologue oralisé. Chaque personne s'interrogeant sur la bizarrerie de la situation le dialogue est coupé de didascalies, d'aparté, de phrases suspensives etc. Cette question aurait permis au candidat de mettre le doigt sur la spécificité et les enjeux d'une scène d'exposition, de son organisation habituelle et des orientations prises ici par l'auteur.

En résumé, loin d'être un piège pour le candidat, la question de grammaire est une mise en lumière d'un fait susceptible de livrer des axes féconds pour l'explication.

❖ le choix du sujet.

La tendance s'est inversée : l'an dernier, les candidats avaient choisi le document le plus ancien, avec des succès divers (difficulté de langue en particulier), cette année ils ont choisi le texte le plus récent. Mais, ce n'est pas parce que les textes sont du XXI^{ème} siècle, qu'ils sont plus faciles à expliquer ! Le mieux est d'opter pour le texte avec lequel on est le plus à l'aise : le siècle peut être une indication, mais le genre également. Choisir le théâtre quand on ignore tout du vocabulaire théâtral, la poésie quand on ignore tout de la versification est pour le moins risqué. Une seule solution : ne faire d'impasse sur aucun genre.

Voici pour terminer les choix proposés aux candidats et les deux textes traités dont il a été fait mention à propos de la question de grammaire.

Au choix :

1^{er} sujet :

Explication littéraire :

Amélie Nothomb, *Journal d'Hirondelle*, (2006) , pages 37-38

De « Il y a des musiques qui obsèdent » à « J'assassinais en accord parfait avec elle. »

Question de grammaire :

analysez le rôle des verbes pronominaux dans cet extrait.

2^{ème} sujet :

Explication littéraire :

« Les Ingénus », Paul Verlaine, *Fêtes galantes*, (1869).

Question de grammaire :

étudiez la nomination dans ce poème.

Au choix :

1^{er} sujet :

Explication littéraire :

Marivaux, *Le Jeu de l'Amour et du Hasard*, (1730), Acte I, scène 1.

Question de grammaire

étudiez l'interrogation dans ce passage.

2^{ème} sujet :

Explication littéraire

Agrippa d'Aubigné, extrait des « Misères » des *Tragiques* (1577), vers 96 à 130 (« Je veux peindre la France une mère affligée... Je n'ay plus que du sang pour vostre nourriture ! » (page 61 éd. Garnier)

Question de grammaire

faites les remarques nécessaires sur les temps et les modes verbaux dans ce passage.

Au choix :

1^{er} sujet :

Explication littéraire :

Eric-Emmanuel Schmitt, *La nuit de Valognes* (2001), acte I, scène 1

Question de grammaire :

analysez le rôle de la ponctuation dans la scène.

2^{ème} sujet :

Explication littéraire

La Princesse de Clèves de Madame de Lafayette, éd. Garnier, (1678), pp.374-375.

De « - Vous versez bien des pleurs, madame... » à « ne cherchent que l'honneur de vous séduire. »

Question de grammaire

étudiez les temps verbaux dans ce passage.

ACTE I

Le salon d'un château de province au milieu du XVIIIe siècle. Visiblement on a perdu l'habitude d'y venir, les meubles sont anciens, les tapisseries défraîchies, et l'on voit, çà et là, des draps protecteurs, de la poussière et des toiles d'araignée.

Un escalier monte à un étage.

C'est la nuit au-dehors. On doit sentir alentour la froide obscurité de la plaine normande, le ciel noir et bas, et les clochers sans lune.

SCÈNE 1

La Comtesse entre en habits rouges, précédée de Marion, servante de la Duchesse. Elle découvre sans plaisir l'état de la pièce.

LA COMTESSE. - Vous êtes bien certaine de ne pas vous tromper, ma fille ? Je suis *La Comtesse* de la Roche-Piquet.

MARION. - Je vais prévenir Madame de votre arrivée.

LA COMTESSE. - Non, je savais la Duchesse originale, mais qu'elle fût capable de donner des rendez-vous dans un débarras, je ne l'aurais pas soupçonné. Me demander de quitter Paris toute affaire cessante, sans un mot pour mon mari ou mes amants, passe encore, je dois bien cela à son amitié. Mais me demander de venir ici, au plus profond de la Normandie ! Ces plaines interminables, ces arbres de pendus, ces maisons basses et cette nuit qui s'abat sans prévenir, comme une hache sur l'échafaud. A-t-on idée de mettre la campagne aussi loin de Paris ? (*Passant un doigt dans la poussière.*) Vous êtes sûre que nous ne sommes pas à l'office ?

MARION. - Certaine, Madame, à l'office, vous vous croiriez à la cave.

LA COMTESSE.- Alors je n'ose imaginer ce que l'on doit penser à la cave.

MARION.- Madame la Duchesse n'a pas habité cette maison depuis trente ans...

LA COMTESSE- Elle avait raison.

MARION.- ...et puis il y a trois jours, elle a décidé de revenir ici.

LA COMTESSE.- Elle a eu tort. Mais cette odeur, ma fille, cette odeur ?

MARION. - Le renfermé.

LA COMTESSE. - Comme c'est étrange ! De la pierre, du bois, du tissu... On a toujours l'impression, d'ordinaire, que ce sont les humains qui dégagent des odeurs, et voilà que les objets s'y mettent dès qu'on les laisse tranquilles... (*Elle regarde les meubles.*) Comme nos ancêtres devaient s'ennuyer... Pourquoi le passé semble-t-il toujours austère ?

MARION. - Pardonnez-moi, Madame, mais j'entends une voiture.

LA COMTESSE. – Comment ? Nous sommes plusieurs ?

Marion est déjà sortie. La Comtesse s'approche du feu pour s'y chauffer lorsqu'elle voit le portrait. Celui-ci reste caché au public.

Eric-Emmanuel Schmitt, *La nuit de Valognes*, acte I, scène 1

Il y a des musiques qui obsèdent au point d'empêcher de dormir et même de vivre. Le cerveau les reprogramme en boucle, à l'exclusion de n'importe quelle autre forme de pensée. Au début, cette dépossession de soi au profit d'une mélodie est une jouissance. On s'exalte de ne plus être qu'une partition et d'avoir échappé ainsi à des ruminations pénibles. La force physique et l'ardeur au travail s'en accroissent.

Peu à peu, les méninges commencent cependant à souffrir. Chaque note de la gamme a son siège dans la matière grise et, comme ce sont toujours les mêmes qui sont sollicitées, une ligne de crampe se dessine dans la tête. Le parcours de la musique devient le chemin de croix de l'influx mental. C'est d'autant plus bizarre que cela ne produit aucun décibel : il s'agit seulement de l'idée du son. Elle suffit à assourdir et à crisper jusqu'à la folie.

Difficile de se libérer de ce que l'on a pris pour une libération. La technique «un clou chasse l'autre» se révèle inefficace: impossible de remplacer la partition toxique qui finit toujours par resurgir des couches phoniques dont on l'a recouverte.

Cela évoque le délire amoureux. Dans le passé, quand je voulais m'affranchir d'une fille qui me possédait, j'avais trouvé un moyen redoutable: l'étudier par cœur. Cela supposait une observation de tous les instants qui pouvait accélérer gravement le processus, car cela permettait de se rendre compte que, les neuf dixièmes du temps, ces demoiselles s'étaient créé un personnage et jouaient un rôle. Un tel constat simplifie le sujet d'étude au point d'en guérir aussitôt. Les seules filles qui inspirent un amour incurable sont celles qui ont gardé l'incroyable complexité du réel. Elles existent à proportion d'une sur un million.

S'affranchir d'une musique est autrement difficile. Là aussi, le salut passe par la mnémotechnie. Mais allez étudier par cœur ne serait-ce que les solos de basse de Radiohead, qui sont à peine une couche du mystère! Le casque sur les oreilles, je m'isolais dans une sorte de caisson sensoriel où j'écoutais en boucle les albums *Amnesiac*, *Kid A* et *Hail To The Thief*. Cela agissait comme une seringue m'inoculant en continu la drogue la plus délectable. Quand j'enlevais le casque pour aller tuer, mon juke-box cérébral ne changeait pas le programme.

Ce n'était pas un fond sonore, c'était l'action même. J'assassinais en accord parfait avec elle.

Amélie Nothomb, *Journal d'Hirondelle*, pages 37-38