



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES

Section : Langues Vivantes Étrangères

Option : Arabe

Session 2021

Rapport de jury présenté par : Ali MOUHOU, président du jury

SOMMAIRE

I. Présentation de concours

- A. Composition du jury**
- B. Réglementation**
- C. Compte rendu des épreuves pour la session 2021**

II. Épreuves d'admissibilité

A. Compte rendu pour la composition écrite

- 1. Préambule**
- 2. Des questions de forme**
- 3. Une argumentation exhaustive et construite**

B. Compte rendu pour la traduction

1. Quelques conseils

2. Version

- a) Rappels sur les principes de notation d'une version**
- b) Traduction commentée**
- c) Exercice de réflexion linguistique**

3. Thème

- a) Généralités**
- b) Proposition de traduction**

I. Présentation de concours

A. Composition du jury

La composition du jury a été publiée sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr (jusqu'à la publication des résultats d'admission).

B. Réglementation

Nous rappelons que les modalités des épreuves du CAPES changent, elles sont disponibles sur : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98575/les-epreuves-du-capes-externe-et-du-cafep-capes-section-langues-vivantes-etranangeres.html>

Rappelons que selon les textes officiels (session 2021) :

- Les épreuves sont notées de 0 à 20. Pour toutes les épreuves, la note zéro est éliminatoire.
- Le fait de ne pas participer à une épreuve ou à une partie d'épreuve, de s'y présenter en retard après l'ouverture des enveloppes contenant les sujets, de rendre une copie blanche, d'omettre de rendre la copie à la fin de l'épreuve, de ne pas respecter les choix faits au moment de l'inscription ou de ne pas remettre au jury un dossier ou un rapport ou tout document devant être fourni par le candidat dans le délai et selon les modalités prévues pour chaque concours entraîne l'élimination du candidat.
- L'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les capacités des candidats au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques et professionnelles de l'acte d'enseigner et des situations d'enseignement.
- Pour la session prochaine soit 2022 ont été retenus :

Thèmes des programmes de collège :

Rencontres avec d'autres cultures

Axes (programmes de lycée) :

Vivre entre générations
Art et pouvoir
Village, le quartier, la ville
Diversité et inclusion

C. Compte rendu des épreuves pour la session 2021

Préambule

Le CAPES change de forme mais le jury a tenu à présenter un rapport dont le contenu sera utile pour la préparation de la nouvelle épreuve écrite appliquée et pour les oraux refondus.

Nous avons 285 inscrits pour le public et 69 dans le privé. Nous déplorons, comme chaque année, des désistements. En effet, se sont présentés aux épreuves pour le public seuls 129 candidats et pour le privé 29.

Nous avons vu le nombre de postes offerts augmenter sensiblement en 2021 avec 13 postes (10 pour le public et 3 pour le privé). Le jury a pourvu 7 postes pour le public et 1 pour le privé.

Les sept postes du public ont été pourvus avec une barre d'admission fixée à 10,75. Sur les trois postes du privé, seuls deux ont été pourvus, avec une barre d'admission fixée à 15,21.

Les épreuves ont révélé un certain nombre de lacunes et de problèmes auxquels tout candidat devrait remédier avant de passer les épreuves. Nous profitons de ce rapport pour rappeler que la maîtrise de l'arabe et du français sont les conditions *sine qua non* pour se présenter à ce concours.

La réussite au CAPES nécessite, par ailleurs, une préparation sérieuse et approfondie notamment dans la connaissance des types d'exercices prévus dans le cadre des épreuves du concours : commentaire, dissertation, thème et version. A titre d'exemple, la consigne « le thème doit être entièrement vocalisé » ne semble toujours pas comprise. Certains candidats la découvrent, traduisent le texte mais l'écrivent en transcription. Chaque année une ou deux copies de ce type sont à déplorer.

II. Épreuves d'admissibilité

A. Compte rendu pour la composition écrite

1. Préambule

L'exercice de la composition présuppose, au préalable, un travail de déconstruction du corpus proposé à l'analyse en vue d'identifier les points de convergence, de déceler le fil conducteur qui relie les textes et d'aboutir ainsi à une composition, édifice où chaque élément, chaque partie s'imbrique harmonieusement dans un projet d'ensemble guidé par la problématique.

Or, le jury regrette que la plupart des copies aient appuyé leur raisonnement sur une problématique erronée ou réductrice, quand elle n'est pas simplement absente. Parfois, le choix de celle-ci, même judicieux, n'a hélas pas abouti à des productions construites et structurées.

Le corpus, proposé à l'étude cette année, était constitué de trois textes qui posent, chacun à partir d'une perspective différente, la question de la rencontre entre la culture arabe et d'autres cultures. Les trois documents abordaient cette problématique de rencontre / confrontation culturelle à travers un canal unique : l'émigration (déplacement du moi arabe levantin vers le territoire de l'autre, en l'occurrence les États-Unis d'Amérique, textes 1 et 2) et l'immigration massive de différents peuples à travers l'histoire en Egypte, texte 3.

Le premier texte, intitulé *Pourquoi pleurerai-je ton absence alors que je t'ai indiqué, moi-même, le chemin du voyage ?* (2006) était un texte romanesque de l'écrivain libanais Jabbūr al-Duwayhī, sous forme de soliloque, d'une mère qui interpelle son fils, parti depuis vingt ans aux États-Unis, et décrivait sa souffrance devant l'absence de l'être chéri et les divers rituels qu'elle entretient pour supporter cette absence. Ces rituels dénotent un attachement viscéral, indissoluble qui ne connaît aucune faiblesse ou relâchement malgré l'écoulement du temps et l'éloignement géographique.

Si le premier texte représentait une confrontation culturelle subjective à travers la vision intimiste d'une mère figée, pétrifiée par le manque et la nostalgie, le deuxième texte proposait une confrontation qui foisonne de vie et met en scène un malentendu culturel qui s'estompe, par le biais du charisme d'individus qui se trouvent à la jonction de deux cultures, de deux civilisations. Ainsi, le texte romanesque, *Mariage à New York* (2009) de l'auteur libanais Rabī Jābir, évoquait les péripéties d'un mariage, célébré en plein New York, selon un cérémonial authentiquement syrien. La rue new-yorkaise, Washington Street en l'occurrence, devient le théâtre de pratiques exotiques, sacrifice d'agneaux et grillade gigantesque. L'espace public, jalousement préservé de l'usage privé dans le monde occidental, devient une piste pour une danse étrangère sous un éclairage choisi selon un besoin festif particulier. Devant cette transgression, la police new-yorkaise intervient pour rétablir l'ordre. Mais, un personnage syrien, maniant l'anglais comme un natif, apaise les ardeurs de la police américaine en l'intégrant dans ce moment festif. L'espace public américain devient alors un espace de rencontre culturelle loin de toute confrontation ou antagonisme.

Si les deux premiers textes évoquent l'expérience culturelle d'hommes arabes, partis à l'étranger, le troisième texte, *L'immigration en Egypte* (1907), aborde, cette fois-ci, la confrontation culturelle au sein même d'un pays arabe, l'Egypte. Si les deux premiers textes relèvent de la fiction, le troisième texte est un essai historique où le « je » réfère à l'auteur, lui-même, Muḥammad Kurd 'Alī. Il y expose factuellement en remontant dans l'Histoire l'attrait qu'a représenté l'Egypte pour les populations étrangères : arabe (levantine ou maghrébine), byzantine et turc. Cette affluence devient plus large avec l'occupation britannique et crée une situation où le citoyen égyptien devient marginalisé dans son propre pays. L'État égyptien impose alors des lois pour protéger ses citoyens contre la mainmise étrangère.

Devant la diversité des genres proposés entre fiction et écrit théorique, la multiplicité des angles relatifs à la thématique de la rencontre ou la confrontation culturelle, il était nécessaire de problématiser son approche et d'éclairer ses analyses par une mise en perspective historique.

2 Entre méthodologie et culture générale

Les meilleures copies de cette session sont, encore une fois, celles qui ont su traiter le sujet selon un plan rigoureux articulé autour d'une problématique minutieusement et pertinemment choisie.

Une bonne copie ne peut faire l'économie, d'abord, d'une introduction qui pose les jalons d'un cheminement qui, dans l'épreuve de la composition 2021, aborde la question générale de l'émigration pour aboutir sans attermoiement à une problématique qui gravite autour de : la rencontre avec la culture d'autrui. Malheureusement, beaucoup de copies manquaient d'introduction ou ont choisi un angle d'attaque erroné en s'attelant à évoquer une thématique trop générale.

Vu son caractère théorique, le texte n° 3 regorge d'idées que l'on peut exploiter à bon escient dans l'introduction. Voici un exemple : « Tous ceux qui s'intéressent aux raisons du développement des nations ne peuvent ignorer que chaque nation éduquée dans la haine d'autrui et qui s'interdit de se mélanger aux autres nations, tire plus de pertes que de bénéfices d'un tel comportement ». Cette idée-plaidoyer pour le mélange et la mixité prépare judicieusement le terrain vers la problématique.

L'une des problématiques possibles pour aborder un corpus si riche est : La rencontre d'un personnage arabe avec les autres cultures entre représentation (texte n°1) et confrontation à l'intérieur (texte n°3) ou à l'extérieur (texte n°2).

La problématique doit recouvrir l'ensemble des textes du corpus et permettre de ressortir les idées principales et les articulations. Or, certaines problématiques choisies exploraient des horizons qui relèvent plutôt des préoccupations des candidats que des auteurs proposés à l'étude comme par exemple : Quelle est la voie pour créer un espace où les cultures coexistent et ne s'opposent pas ? Un tel choix ne peut que plonger les candidats dans le hors sujet.

Les candidats doivent éviter les problématiques générales qui conduisent au hors sujet : comment peut-on découvrir les autres cultures sans voyager ? Ou encore : quelle est l'influence de l'émigration sur la littérature ?

La problématique ne doit pas non plus se contenter d'une simple comparaison entre les textes : Comment les trois textes abordent le sujet de l'émigration, quels sont les points de convergences et de divergences ? Une telle problématique met l'accent outre mesure sur la question bateau de l'émigration et risque d'esquiver l'essentiel, la rencontre et/ ou la confrontation culturelle.

La problématique ne peut porter sur la question périphérique du genre : ces textes, seraient-ils des nouvelles ? Certes, il est important de soulever la question du genre car elle permet d'éclairer l'analyse et de guider la compréhension. Mais, elle est inopérante pour identifier le fil conducteur qui relie les textes d'un corpus et dévoiler ses articulations.

À côté de ces choix erronés de problématiques, se trouvent aussi les analyses linéaires, texte après texte, comme si le travail attendu est une simple explication de textes, souvent paraphrastique. Après une démonstration qui découle organiquement de la problématique, il est nécessaire d'achever son travail avec une conclusion qui laisse chez le correcteur l'impression d'un travail complet et abouti.

On peut s'inspirer du 3^e texte pour élaborer la conclusion. L'auteur recourt à l'Histoire pour donner un modèle de rencontres culturelles multiples qui aboutissent à une société de tolérance et de coexistence, Bagdad, à son âge d'or. Il aurait été intéressant d'évoquer le fait que la rencontre de cultures, de civilisations différentes ne conduit pas inéluctablement à l'affrontement et au choc mais elle peut aussi aboutir à une harmonieuse complémentarité.

Si la rigueur méthodologique est nécessaire pour la pertinence et la cohérence du travail présenté, il est aussi primordial de s'appuyer sur une riche culture générale pour éclairer l'assise des documents et leur côté implicite. Il était bienvenu que les candidats sachent l'histoire de l'émigration syro-libanaise en Amérique du Nord à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle pour rendre mieux compte des faits relatés dans le 2^e texte. Cette émigration a permis l'éclosion de la littérature d'émigration أدب المهجر qui revêt une importance capitale dans l'histoire de la littérature arabe moderne et contemporaine. Le 3^e texte est particulièrement riche et dense d'allusions historiques dont la connaissance permet de comprendre mieux la teneur du texte. Il réfère à l'histoire ancienne de l'Egypte jusqu'à l'occupation britannique 1882. Il remonte à l'époque abbasside, notamment en son « âge d'or » (VIII-IX^e siècles), pour évoquer Bagdad, ville d'accueil et d'intégration de toutes les ethnies composant le califat de l'époque. Peu de candidats, hélas, se sont appuyés sur des connaissances historiques pour étayer leur démonstration.

B. Compte rendu pour la traduction

1. Quelques conseils

- Comme pour l'épreuve de composition, il est fortement conseillé de suivre les cours de préparation aux concours, de lire les rapports de jury et, d'une manière générale, de s'informer sur les règles de cet exercice qui, contrairement à ce que semblent penser de nombreux candidats, ne s'improvise pas.

- L'exercice de traduction exige à la fois d'être fidèle au texte de départ et d'être en capacité de s'extirper de la langue de départ pour proposer une traduction fidèle et correcte dans la langue cible. Nous évoquions plus haut le fait que la maîtrise des deux langues était requise pour présenter le CAPES d'arabe, elle est la condition *sine qua non* pour la réussite de l'exercice de traduction. Il est inutile de s'inscrire aux épreuves si l'on n'a pas, au moins, un niveau C1 en français, quel que soit le niveau en arabe.

- L'écriture doit être soignée, certaines copies notamment en arabe étaient presque illisibles.

- Une copie de concours ne peut comporter de signe distinctif, l'usage de couleurs différentes peut être considéré comme tel.

- Le titre d'une œuvre se traduit, alors que le nom de la maison d'édition, le titre du journal, le nom de l'auteur sont considérés comme des noms propres et donc ne se traduisent pas.

- Le fait de proposer au choix du correcteur plusieurs traductions pour un terme est pénalisé. Il en va de même pour un élément qui n'aurait pas été traduit.

- Un passage non traduit est en effet toujours sanctionné par la pénalité la plus grave infligée dans les autres copies sur le membre de phrase considéré. Les notes des copies inachevées étant de ce fait très basses, il est essentiel s'entraîner à la traduction en temps limité.

- La traduction est donc un exercice qui nécessite un véritable entraînement. Les sous-épreuves de traduction (thème et version) doivent faire l'objet d'une préparation double :

— Sur le long terme, il convient de développer une connaissance fine du lexique et de la grammaire des deux langues. Pour le français, on recommandera la fréquentation d'un manuel de grammaire (avec exercices corrigés pour les candidats les plus faibles) ou d'un site spécialisé (de type projet-voltaire.fr) et la tenue d'un carnet de vocabulaire. En outre, la maîtrise du style littéraire français devra être nourrie par la lecture régulière d'auteurs classiques ou, pour les candidats pressés, de manuels de lettres pour le second degré.

— Au cours de l'année qui précède le concours, il est vivement recommandé d'assister à un cours universitaire de version et de s'entraîner très régulièrement dans les conditions du concours (en temps limité et avec un dictionnaire unilingue).

On recommandera en outre, pour les candidats non francophones, la pratique régulière de la dictée en ligne pour éviter les fautes dues à une mauvaise prononciation (« titanisé » pour « tétanisé »).

2. Version

La lecture du texte, du début à la fin et à plusieurs reprises, est un préalable indispensable à la traduction.

Sujet

شق صمت الليل صوت صراخ من آخر الشارع، خرجت إلى شرفة غرفتي، لم أستطع رؤية شيء في ضوء الفجر الشحيح. تكرر الصراخ. لم يكن مخيفاً، كان هو الخائف. كلمات بلغة لم أفهمها. تعود لتتكرر ثم تصمت ثم تتكرر.

من خلال حركاته عرفت أنه كان يشير إلى حاوية الزباله، كان يرتعد خوفاً مما رآه. كان عامل نظافة أفغانياً، شاهد شيئاً لا يجب أن يكون في تلك الحاوية. وحين ملّ من محاولة تنبيهي، دون أن يكون لديّ أي رد فعل، غادر المكان مع عربته الصغيرة ومكنسته الطويلة.

انتظرت دقائق لأطمئن إلى ابتعاده، ثم نزلت أدراج البيت إلى الشارع، ثم إلى حيث كان يشير. وهناك عثرت على صندوق خشبي مليء بالكتب المجلدة تجليداً فاخراً، ظنّ الرجل أنها مصاحف، لذلك خشي أن يعاقب بالحرق في

جهتم لأن أحداً ما رماها في القمامة. لكن تلك الكتب لم تكن مصاحف. حملت الصندوق بصعوبة، كان ثقيلًا جدًا، وهرعت إلى غرفتي. كان أول كتاب من تلك الكتب « ألف ليلة وليلة » بطبعته القديمة القاهرية التي عرفت بعد سنوات أنها طبعة ممنوعة، تم إحراقها في مشهد فظيع شارك فيه الجميع. كتاب شهرزاد ذلك كان جزءاً من أجزاء عديدة، وكان عدد صفحاته يتجاوز الألف. كتب أحدهم على أول صفحة منه « قرأت هذه الكتب، وهي غير صالحة للقراءة » أي أنه رماها لأنه رأى فيها ما لم يسره. كتب تلك العبارة على جميع الكتب الموجودة في الصندوق. كان واضحاً أنه متدين وأنه لم يعجب بمحتوى تلك الكتب. كانت تلك الإشارة كافية لي، كي تعريني بالبحث عمّا لم يرض صاحب الكتب، وعمّا أثار رعب ذلك الأفغاني عامل النظافة البرتقالي الذي يرى المقدس من شكله لا من مضمونه.

من الأفغاني الذي ورطني لإبراهيم الجبين، مجلة الدوحة الخميس 01/09/2016

Exercice de réflexion linguistique portant sur la version

Vous justifierez, en langue française, la traduction choisie du segment suivant :
تم إحراقها

Moyenne : 5.46

< 1 : 47 copies

[1, 4] : 13 copies

[4, 7] : 36 copies

[7, 10] : 21 copies

[10, 13] : 23 copies

[13, 16] : 8 copies

[16, 18] : 3 copies

Rappels sur les principes de notation d'une version

Chaque erreur entraîne le retrait d'un certain nombre de « points-fautes » en proportion de sa gravité. À l'inverse, les traductions remarquables peuvent donner lieu au gain de « points bonus ».

Pour opérer les bons choix, il est donc indispensable de connaître les grandes catégories de fautes.

Les erreurs de langue française sont les suivantes, de la plus bénigne à la plus grave :

1. Orthographe et ponctuation. On signalera en particulier que ni la ponctuation ni, a fortiori, les majuscules ou les accents, ne sont des ornements facultatifs. Leur omission ou leur mauvaise utilisation est systématiquement sanctionnée ;
2. Grammaire, syntaxe et temps ;
3. Construction : incohérence dans la construction de la phrase : « son édition du Caire que j'ai appris qu'elle a été interdite » ;
4. Barbarisme : invention d'un mot n'existant pas en français : « Afghanaise ».

Les erreurs de restitution du sens sont les suivantes, de la plus bénigne à la plus grave :

5. Inexactitude : imprécision dans la restitution d'un mot : « phrase » pour *'ibāra*.
6. Faux sens : méprise sur le sens d'un mot : « voiture » pour *'araba*.
7. Faux sens grave : « me réveiller » pour *tanbīhī*.
8. Contre-sens : traduction d'un terme par son antonyme, d'une phrase affirmative par une phrase négative, etc. : « la lumière éclatante de l'aube » pour *daw' al-fağr al-šaḥīḥ*.
9. Non-sens : passage incompréhensible dans la langue cible : « et quand il s'ennuyait de l'initiative d'attire mon attention. »

On ne propose qu'une seule traduction pour un même passage : les candidats qui proposent des traductions alternatives entre parenthèses sont systématiquement sanctionnés, même quand l'une des deux pourrait être recevable.

Un passage non traduit est toujours sanctionné par la pénalité la plus grave infligée dans les autres copies sur le membre de phrase considéré. Les notes des copies inachevées étant de ce fait très basses, il est essentiel de s'entraîner à la traduction en temps limité. Les références du texte sont toujours à traduire.

Présentation de la copie

La copie doit être soignée, à la fois par respect pour le correcteur et par souci d'efficacité : si le correcteur hésite entre deux lectures, il choisira la plus fautive. Rappelons que le CAPES est un concours professionnel : on n'imagine pas un professeur annotant une copie de manière illisible.

Certains candidats semblent avoir volontairement mal écrit certains mots quand ils hésitaient sur leur orthographe afin de bénéficier du doute. C'est une ruse grossière qui ne trompe pas les correcteurs expérimentés.

Les règles de coupure des mots en fin de ligne sont visiblement ignorées d'une partie des candidats. Leur violation est pourtant sanctionnée, au même niveau que les fautes d'orthographe.

Traduction commentée

Le texte proposé cette année ne posait guère de problème de compréhension : les événements s'y enchaînaient de façon prévisible, et la langue employée était tout à fait usuelle. Cependant, sa restitution en français exigeait que les règles de concordance des temps soient parfaitement claires dans l'esprit des candidats. Dans les faits, les copies ayant parfaitement respecté le système des temps en français ont été rares. Nombre de candidats ont appliqué aveuglément les équations : accompli = passé simple (ou passé composé), inaccompli = présent. Cette équivalence a sans doute un intérêt didactique quand on introduit les temps de l'arabe à des débutants, mais on s'attend à ce que des candidats ambitionnant d'enseigner cette langue l'aient dépassée.

شق صمت الليل صوت صراخ من آخر الشارع، خرجت إلى شرفة غرفتي، لم أستطع رؤية شيء في ضوء
الفجر الشحيح.

Le silence de la nuit fut déchiré par un cri venu du bout de la rue. Sorti sur le balcon de ma chambre, je ne pus rien voir dans la lumière blafarde de l'aube. Le cri se répéta.

Le temps attendu dans un texte littéraire au passé est le passé simple, et non le passé composé.

On évitera de multiplier la juxtaposition d'un trop grand nombre de propositions indépendantes, qui est habituelle en arabe, mais sensiblement plus rare dans un français soigné. On pourra recourir, comme le propose le corrigé, à une proposition participiale.

Le mot *ṣaḥīḥ* ne pouvait pas faire l'objet d'une traduction littérale du type la « lumière avare / radine [!] de l'aube. »

لم يكن مخيفاً، كان هو الخائف.

Il n'était pas effrayant ; il était apeuré même.

Le sujet de ces verbes est le mot *ṣurāḥ* : il s'agit de dire que ce cri, dont l'origine est à ce stade indéterminée, n'était pas effrayant et qu'il révélait même de la peur. La difficulté consistait donc à trouver des tournures adaptées à un cri. Il n'était donc pas question de traduire par « c'était lui qui avait peur », par exemple.

Il était possible, mais pas indispensable, d'explicitier ce sujet et de dire « ce n'était pas un cri effrayant ».

كلمات بلغة لم أفهمها. تعود لتتكرر ثم تصمت ثم تتكرر.

Des mots dans une langue que je ne comprenais pas qui se répétaient à nouveau, puis s'éteignaient avant de revenir.

Le verbe *fahima*, comme nombre de verbes d'état, peut renvoyer au changement d'état (on traduira alors par un passé simple) ou à l'état résultant (on traduira alors par l'imparfait).

La phrase suivante pouvait être traduite par une indépendante, comme le suggère la ponctuation en arabe, mais il était sans doute préférable, pour l'élégance de la traduction, de la rendre comme une relative.

Dans tous les cas, il fallait respecter la concordance des temps : la scène se produit dans le passé. Jusqu'ici, on n'a décrit que des événements ponctuels. On introduit ici des événements dont on considère le déploiement dans la durée. C'est donc l'imparfait qui est attendu, et non le présent.

من خلال حركاته عرفت أنه كان يشير إلى حاوية الزبالة، كان يرتعد خوفاً مما رآه.

À ses gestes, je sus qu'il désignait la poubelle. Ce qu'il avait vu le faisait trembler de peur.

À nouveau, la concordance des temps a posé problème. Le personnage nous est décrit à un certain moment du passé. Antérieurement à ce moment du passé, le personnage a vu quelque chose. Nous avons donc un passé dans le passé, qui appelle un plus-que-parfait en français.

كان عامل نظافة أفغانياً، شاهد شيئاً لا يجب أن يكون في تلك الحاوية.

C'était un agent de propreté afghan qui avait vu quelque chose qui n'aurait pas dû se trouver dans cette poubelle.

L'expression *'āmil nazāfa* se prêtait à plusieurs traductions : agent de propreté, agent d'entretien, éboueur.

L'orthographe du mot *afghan* a donné lieu à diverses fantaisies orthographiques. On rappellera par ailleurs que les gentilés prennent une majuscule quand ils sont employés comme substantifs, et une minuscule lorsqu'ils sont employés comme adjectifs, ce qui était le cas ici.

À nouveau, la concordance des temps appelait un plus-que-parfait pour traduire le verbe à l'accompli *šāhada*.

وحين ملّ من محاولة تنبيهي، دون أن يكون لديّ أيّ ردّ فعل، غادر المكان مع عربته الصغيرة ومكنسته الطويلة.

Lassé d'essayer d'attirer mon attention sans susciter chez moi la moindre réaction, il quitta les lieux avec son petit chariot et son grand balai.

Plusieurs copies ont supprimé plusieurs éléments de cette phrase, ce qui ne se justifiait absolument pas.

Le mot *ayy* devait être restitué, ce qui n'était pas le cas si l'on se contentait de traduire par « sans que je réagisse ».

'Araba, en arabe littéral, désigne une charrette (avec deux « r ») et non une voiture, et encore moins une camionnette.

انتظرت دقائق لأطمئن إلى ابتعاده، ثم نزلت أدراج البيت إلى الشارع، ثم إلى حيث كان يشير.

J'attendis quelques minutes pour m'assurer qu'il s'était éloigné, puis descendis les escaliers de la maison jusqu'à la rue, pour me rendre à l'endroit qu'il avait désigné.

Le verbe *iṭma'anna* signifie au sens premier *s'apaiser*. Il peut aussi signifier, par extension, *avoir la certitude que, ne pas avoir de doute sur*. Une manière de rendre cet ensemble de nuances était d'utiliser le verbe *s'assurer* en français. En revanche, *être rassuré* n'était pas recevable ici : le narrateur a bien indiqué que l'éboueur afghan ne lui causait aucune crainte.

Prendre l'escalier était une traduction inexacte, puisqu'on peut prendre des escaliers pour monter.

La phrase indique trois moments successifs, séparés par la conjonction de subordination *tumma* : le narrateur attend, il descend dans la rue, il se rend à l'endroit indiqué. Il fallait que ces trois moments apparaissent dans la traduction.

وهناك عثرت على صندوق خشبي مليء بالكتب المجدّدة تجليداً فاخراً

À cet endroit, je trouvai une caisse de bois remplie de livre somptueusement reliés.

Taḡlīd est certes tiré de *ḡild*, la peau, mais renvoie plus largement à la manière dont la couverture du livre est faite, ce qu'on appelle couramment en français la *reliure*.

ظنّ الرجل أنها مصاحف،

L'homme avait cru qu'il s'agissait de corans.

L'accompli devait être à nouveau rendu par un plus-que-parfait, puisque le personnage a pensé qu'il s'agissait de corans antérieurement à la scène décrite au passé dans le texte (la découverte par le narrateur de ces livres).

Muṣḥaf désigne un exemplaire du Coran. Cette dernière traduction a été acceptée. On notera qu'en français, on distingue *le Coran*, avec article défini et majuscule (il s'agit alors d'un titre), qui désigne le texte, de *coran* avec une minuscule, qui peut prendre un article indéfini ou se mettre au pluriel, qui désigne l'exemplaire matériel de ce texte.

« Un livre de coran » n'est pas une forme attestée en français. « Un livre saint » était fautif, car d'autres religions ont des livres saints, qui ne sont pas le Coran.

لذلك خشي أن يعاقب بالحرق في جهنّم لأن أحداً ما رماها في القمامة.

Il avait donc eu peur d'être châtié et de brûler en enfer parce que quelqu'un les avait jetés aux ordures.

Le mot *'āqaba* a été fréquemment et abusivement omis.

Certains candidats semblent penser que le mot *immolation* renvoie à une mort causée par le feu, confusion découlant sans doute du cliché journalistique de *l'immolation par le feu*. L'*immolation* désigne au sens premier l'action de sacrifier une victime à une divinité (la *mola salsa*, d'où est tirée le mot, désigne la farine salée que les vestales saupoudraient sur le front des victimes animales dans la Rome antique). Le *mā* après *aḥad* était un *mā al-ibhāmiyya*, comme l'a bien vu la très grande majorité des candidats. La phrase suivante était donc affirmative.

لكن تلك الكتب لم تكن مصاحف.

Mais ces livres n'étaient pas des corans.

حملت الصندوق بصعوبة، كان ثقيلًا جدًّا، وهرعت إلى غرفتي.

J'emportai la caisse avec difficulté, car elle était très lourde, et remontai rapidement à ma chambre.

Là encore, il convenait d'éviter la juxtaposition de propositions indépendantes, en rétablissant le lien de causalité implicite.

À défaut, il fallait opter pour une ponctuation adéquate. Il était fautif d'écrire : « j'ai porté la caisse avec difficulté, elle était très lourde et je me suis précipité dans ma chambre », mais il était envisageable d'écrire : « j'ai porté la caisse avec difficulté — elle était très lourde — et je me suis précipité dans ma chambre. »

À défaut d'avoir trouvé le sens exact de *hara'a* (*mašā bi-ḡīrāb wa-sur'a*), un peu de réflexion permettait d'éviter des incohérences : on ne peut pas « courir » avec un coffre très lourd rempli de livres.

كان أول كتاب من تلك الكتب « ألف ليلة وليلة » بطبعته القديمة القاهرية

Le premier de ces livres était *Les mille et une nuits*, dans sa vieille édition du Caire,

Bien que *Les mille et une nuits* soient entrées dans la culture européenne depuis le XVIII^e siècle, rares sont les copies qui ont correctement traduit ce titre, plus rares encore sont celles qui l'ont correctement orthographié (il fallait évidemment un « s » à *nuits*) et rarissimes celles qui en outre l'ont correctement présenté (en le soulignant dans une copie manuscrite, en italiques sur traitement de texte). L'usage recommandé est de ne mettre de majuscule qu'au premier mot du titre.

Ce qui est relatif au Caire, la capitale de l'Égypte, est *cairote*. Le mot *cairois* désigne ce qui est relatif à la commune du Caire dans les Alpes-de-Haute-Provence, dont il n'était vraisemblablement pas question ici. Traduire le mot *qāhirī* par *égyptien* était fautif.

التي عرفت بعد سنوات أنها طبعة ممنوعة، تم إحراقها في مشهد فظيع شارك فيه الجميع.

dont je sus, quelques années plus tard, qu'elle avait été interdite et brûlée au cours d'un autodafé épouvantable auquel tout le monde avait participé.

Beaucoup de candidats ont calqué la structure de la relative arabe en français « que j'ai su que c'était », ce qui n'était pas recevable.

La concordance des temps appelait à nouveau un plus-que parfait.

كتاب شهرزاد ذلك كان جزءاً من أجزاء عديدة، وكان عدد صفحاته يتجاوز الألف.

Ce livre de Shéhérazade était un volume parmi beaucoup d'autres et comptait plus de mille pages.

Comme le livre dont elle est l'héroïne, Shéhérazade est connue en France depuis trois siècles, même si l'orthographe de son nom connaît de nombreuses variantes : Shérazade, Schérazade, etc., qui ont toutes été admises, de même que les translittérations correctes aux normes Arabica (*Šahrazād*), bien que cette dernière ne soit, en toute rigueur, pas justifiée ici au vu de la célébrité du personnage.

En dehors des documents juridiques et de certains documents administratifs, on n'écrit pas les patronymes (ce que Shéhérazade n'est pas, soit dit en passant) en capitales.

Le mot *ḡuz'* désigne ici non pas une subdivision abstraite du texte, mais des volumes. Il ne convenait pas de répéter le mot en français. L'expression « parmi tant d'autres » en français signifie « banal, qui n'attire pas l'attention », ce qui n'est pas le sens visé ici.

Mille est invariable en français.

كتب أحدهم على أول صفحة منه « قرأت هذه الكتب، وهي غير صالحة للقراءة » أي أنه ربما لأنه رأى فيها ما لم يسره.

Quelqu'un avait écrit sur la première page : « J'ai lu ces livres et ce ne sont pas des lectures convenables. » Autrement dit, il les avait jetés car il y avait vu des choses qui lui avaient déplu.

À nouveau, le passé dans le passé appelait un plus-que-parfait.

Un discours rapporté au style direct appelle deux points et des guillemets.

Si plusieurs traductions étaient envisageables pour *ḡayr ṣāliḡa li-l-qirā'a*, encore fallait-il que le terme choisi soit compatible avec un objet inanimé : *inapte* n'était pas recevable.

كتب تلك العبارة على جميع الكتب الموجودة في الصندوق.

Il avait inscrit cette formule sur tous les livres qui se trouvaient dans la caisse.

Le mot *'ibāra* a donné lieu à beaucoup de traductions imprécises (phrase, expression).

كان واضحاً أنه متدين وأنه لم يعجب بمحتوى تلك الكتب.

De toute évidence, il s'agissait de quelqu'un de pieux à qui le contenu de ces livres avait déplu.

Mutadayyin pouvait être traduit par *pieux*, à la rigueur *pratiquant* ou *religieux* (sans article). La traduction de ce terme par *intégriste* était non seulement fautive, mais envoyait en outre au jury un message très défavorable sur la capacité du candidat à exposer de façon nuancée à des adolescents des problèmes aussi sensibles que ceux de la pratique religieuse.

كانت تلك الإشارة كافية لي، كي تغريني بالبحث عما لم يرض صاحب الكتب

Ce fut un signe suffisant à mes yeux pour m'inciter à chercher ce qui n'avait pas convenu au propriétaire de ces livres

Le verbe *kāna* ne doit pas systématiquement se traduire par un imparfait. Ici, la découverte de cette formule sur les livres constitue un événement apprécié dans sa globalité et non dans son déroulement. Le passé simple était donc le temps attendu ici.

وعما أثار رعب ذلك الأفغاني عامل النظافة البرتغالي الذي يرى المقدس من شكله لا من مضمونه.

et ce qui avait suscité l'effroi de cet Afghan, éboueur vêtu d'orange, qui reconnaissait le sacré à la forme et non au fond.

Burtuqālī renvoie ici à la couleur de la tenue de l'éboueur et non pas à sa nationalité, comme l'ont cru les rares candidats qui ont traduit ce mot par *portugais* (*burtuḡālī*), ce qui conférait à ce personnage un cosmopolitisme sympathique mais malheureusement absent du texte de départ.

Une traduction littérale était envisageable : « l'éboueur orange ». « L'agent orange » était à proscrire, puisque l'expression désigne le défoliant utilisé par l'armée américaine pendant la guerre du Vietnam. Une traduction plus explicite en français pouvait être retenue : « éboueur en orange », « éboueur vêtu d'orange ».

Le mot *orange* est invariable en français quand il désigne une couleur, comme tous les adjectifs de couleur tirés d'un nom : « ses habits orange », comme l'on dit « une ceinture marron ».

من الأفغاني الذي ورطني لإبراهيم الجبين، مجلة الدوحة الخميس 01/09/2016

Ibrāhīm al-Ġabīn, « L'Afghan qui me mit dans l'embarras », *al-Dawḡa*, jeudi 1^{er} septembre 2016

Les titres d'œuvres doivent être traduits et présentés comme c'est l'usage en français : nom de l'auteur, suivi du titre. Les guillemets encadrent ici le titre de l'article, et les italiques sont réservées au titre de la publication. Le titre de la revue est translittéré.

Certains candidats ont traduit littéralement le *min* et le *li-* qui introduisaient respectivement le titre et l'auteur, ce qui était fautif. Certains ont même pensé que le *min*, qu'ils ont lu *man*, faisait partie du titre, ce qui constituait un faux sens grave.

Exercice de réflexion linguistique :

Vous justifierez, en langue française, la traduction choisie du segment suivant : تم إحراقها

Rappelons que l'objectif de cette question de réflexion linguistique est d'évaluer la capacité des candidats à exposer clairement et simplement des faits de langue. Les deux terminologies, arabe et française, doivent être connues.

Il était attendu cette année des candidats qu'ils décrivent la construction, qu'ils en identifient le sens passif et qu'ils indiquent que cette construction est une évolution récente de la langue, qui coexiste avec le passif « canonique », formé par modification de la vocalisation.

On invitera les candidats à feuilleter la *Grammaire active de l'arabe* de M. Neyreneuf et G. al-Hakkak, le *Manuel d'arabe moderne* de L.-W. Deheuvels ou les manuels en usage dans le secondaire.

Corrigé

L'expression est composée du verbe *tamma*, qui signifie « s'accomplir », et du *maṣdar* du verbe *aḥraqa*. Dans cette structure, il faut s'abstenir de traduire le verbe *tamma* par son sens habituel. En effet, *tamma* + *maṣdar* est une tournure fréquente en arabe moderne pour rendre le passif. L'expression est synonyme ici de *uḥriqat* d'où la traduction par un passif « avaient été brûlés »

3. Thème

a) Généralités

-- Le texte ne présentait pas de de difficulté majeure et était relativement court.

D'autres candidats ont réécrit le texte. Leurs traductions comportaient en effet des éléments absents du texte original. Ce type d'ajout est pénalisé.

- Certains candidats ne semblent pas comprendre ce que « vocaliser » signifie. Nous rappelons que vocaliser un texte c'est y affecter l'ensemble des signes diacritiques et des désinences casuelles y compris les *wasla* et *šadda*. Tout élément du texte doit être vocalisé y compris le titre et le nom de l'auteur. Tout oubli de vocalisation est pénalisé. Une vocalisation partielle ou absente entraîne la perte de la moitié des points.

Une copie où la vocalisation n'est pas correcte ou, pire, absente reflète des lacunes inquiétantes en grammaire.

- Le jury a été surpris de rencontrer dans les thèmes des termes relevant du registre dialectal. Nous rappelons que la traduction se fait du français vers l'arabe moderne standard.

- Dans de nombreuses copies, nous avons encore trouvé des virgules écrites comme en français (,) alors que le texte était en arabe. De même que nous rappelons, comme tous les ans, que la conjonction de coordination *waw* est une particule monolithère qui forme une unité graphique avec le mot qui suit (comme *bi-*, *li-*, etc.) et ne peut donc s'écrire seule en bout de ligne.

- Il est assez aisé de ne pas faire de fautes d'orthographe en arabe. Pourtant de nombreuses copies en étaient truffées. Manifestement les candidats n'avaient pas pris le temps nécessaire à la relecture. Ici nous attirons l'attention de tous sur les règles d'écriture de la hamza qui sont simples mais que la plupart des candidats semblent méconnaître.

- Cette année encore, certaines copies étaient quasi illisibles.

b) Proposition de traduction

Esther Vital était la fille de Moïse Vital, et la petite-fille de Saadia Vital, de Fès.

كَانَتْ إِسْتِيرُ فَيْتَالُ ابْنَةُ مُوسَى فَيْتَالٍ وَحَفِيدَةُ سَعْدِيَّةَ فَيْتَالٍ مِنْ مَدِينَةِ فَاسٍ.

Néanmoins Esther Vital était française.

وَمَعَ ذَلِكَ كَانَتْ إِسْتِيرُ فَيْتَالُ فِرْنَسِيَّةَ الْهُويَّةَ.

C'est la première chose à dire, puisqu'elle était née en France

وَهَذَا أَوَّلُ شَيْءٍ يَجِبُ قَوْلُهُ عَنْهَا بِمَا أَتَتْهُ وَوُلِدَتْ فِي فِرْنَسَا

et que, de la France, elle avait la langue et la façon d'être.

وَبِمَا أَتَتْهَا قَدْ تَلَقَّتْ عَنْهَا (اللُّغَةَ وَأَسْلُوبَ الْحَيَاةِ).

Et aussi la façon de penser, l'humeur critique, la fadeur, la feinte politesse, l'individualisme, la défiance à l'égard d'autrui, la dépression chronique, et un tas de choses qui lui étaient naturelles.

كَمَا اسْتَفْتَتْ مِنْهَا أَسْلُوبَ التَّفَكِيرِ وَرُوحَ النَّقْدِ وَالسَّلَاحَةَ وَأَدَابَ السُّلُوكِ الْمُتَكَلِّفَةِ وَالْفَرْدِيَّةَ وَالْإِخْتِرَازَ مِنَ الْآخَرِينَ بِالإِضَافَةِ إِلَى الْإِكْتِنَابِ الْمُزْمِنِ وَالْعَدِيدِ مِنَ الْأَشْيَاءِ الْآخَرَى الَّتِي كَانَتْ جُزْءاً لَا يَنْجَزُ مِنْ طَبِيعَتِهَا.

Née à Strasbourg, elle était alsacienne.

وَبِحُكْمِ مَوْلِدِهَا فِي سْتِرَاسْبُورْغٍ فَقَدْ كَانَتْ أَلْزَاسِيَّةً.

De l'Alsace, elle tenait sa ponctualité, sa franchise, sa langue acérée, sa froideur distante, son sens de l'amitié, une certaine sagesse et une certaine méfiance qui forgeaient les caractères pondérés de cette région frontalière.

مِنَ الْأَلْزَاسِ اكْتَسَبَتْ الدِّقَّةَ فِي الْمَوَاعِيدِ وَالصَّرَاحَةَ وَجِدَّةَ اللِّسَانِ وَالْبُرُودَةَ فِي مُعَامَلَةِ الْآخَرِينَ بِالإِضَافَةِ إِلَى حِسِّ الصِّدَاقَةِ وَشَيْءٍ مِنَ الْحِكْمَةِ وَبَعْضِ الرَّيْبَةِ إِزَاءَ الْآخَرِينَ، كُلُّ هَذِهِ الصِّفَاتِ الَّتِي تُشَكِّلُ الْعَمُودَ الْفُقْرِيَّ الصُّلْبَ لِلطَّبَاعِ الْمُتَرَنِّةِ فِي هَذِهِ الْمُنْطَقَةِ الْحُدُودِيَّةِ.

Mais aussi, juive marocaine par ses parents,

وَلَكِنَّ إِسْتِيرَ كَانَتْ أَيْضاً يَهُودِيَّةً مَغْرِبِيَّةً عَنْ طَرِيقِ آبُويهَا،

Esther avait la larme et le rire faciles, la sensibilité exacerbée, la gentillesse et la méchanceté, l'idéalisme et le désespoir.

فَكَانَتْ تَبْكِي بِسُهُولَةٍ وَتَضْحَكُ بِسُهُولَةٍ أَيْضاً. كَانَتْ تَتَمَيَّزُ بِرَهَافَةِ الإِحْسَاسِ الْمُفْرَطَةِ كَمَا كَانَتْ تَجْمَعُ بَيْنَ اللُّطْفِ وَالْحَبَاطَةِ وَبَيْنَ الْمِثَالِيَّةِ وَالْيَاسِ

Du Maroc, elle avait hérité une part berbère par sa peau claire et ses yeux bridés,

مِنَ الْمَغْرَبِ يَنْجَلَى الإِرْثُ الْأَمَازِغِي فِي لَوْنِ بَشَرَتِهَا الْفَاتِحِ وَعَيْنَيْهَا الْمَسْحُوبَتَيْنِ

et arabe par ses longs cheveux sombres et ses yeux noirs.

كَمَا كَانَتْ عَرَبِيَّةً بِشَعْرِهَا الْفَاحِمِ الطَّوِيلِ وَعَيْنَيْهَا السُّودَاوَيْنِ.

Du Maroc, elle tenait un caractère sauvage et gai, une chaleureuse violence, un fond de bonté et une capacité de vengeance, un peu de douceur et un peu d'amertume.

مِنَ الْمَغْرَبِ أَخَذَتْ طَابِعاً مُتَوَجِّحاً مَرِحاً وَنَوْعاً مِنَ الْعُنْفِ الدَافِيِّ وَالْجَوْهَرَ الطَّيِّبِ وَقُدْرَةً عَلَى الْإِنْتِقَامِ، بِالإِضَافَةِ إِلَى شَيْءٍ مِنَ الْحَلَاوَةِ ثُمَّ شَيْءٍ مِنَ الْمَرَارَةِ.

L'Alsace et le Maroc : deux contrées éloignées, improbablement réunies par le destin des peuples.

الأَلْزَاسُ وَالْمَغْرَبُ: بَقْعَتَانِ مُتَبَاعِدَتَانِ، غَيْرَ أَنْ قَدَرَ الشُّعُوبِ جَمَعَ فِيمَا بَيْنَهُمَا بِصُورَةٍ لَمْ يُحْسَبْ لَهَا أَيُّ حِسَابٍ.

Esther était alsacienne née à Strasbourg, dans la communauté juive marocaine.

إِسْتِيرُ كَانَتْ أَلْزَاسِيَّةً مَوْلُودَةً فِي سْتِرَاسْبُورْغٍ فِي الطَّائِفَةِ الْيَهُودِيَّةِ الْمَغْرِبِيَّةِ

Jusqu'à l'âge de vingt ans, elle n'était jamais entrée dans une taverne alsacienne.

حَتَّى بُلُوغِهَا سِنِّ الْعِشْرِينَ لَمْ تَلِجْ قَدَمُهَا أَبَداً حَانَةَ أَلْزَاسِيَّةً.

Elle ne savait pas parler l'allemand et encore moins le dialecte local,

كَانَتْ لَا تَتَكَلَّمُ الْأَلْمَانِيَّةَ، نَاهِيكَ عَنْ عَدَمِ إِجَادَتِهَا حَتَّى لِلدَّارِجَةِ الْمَحَلِّيَّةِ

Elle avait simplement pris l'habitude de ne pas voir l'allemand,

كَانَتْ قَدْ عَاتَدَتْ بِكُلِّ بَسَاطَةٍ عَلَى عَدَمِ رُؤْيَةِ هَذِهِ اللُّغَةِ

pourtant omniprésente dans cette région frontalière.

وَذَلِكَ وَعَلَى الرُّغْمِ مِنَ الْحُضُورِ الْقَوِيِّ لَهَا فِي تِلْكَ الْمُنْطَقَةِ الْحُدُودِيَّةِ.

II. Épreuves d'admission

Bien que les épreuves orales soient appelées à changer à partir de la session 2022, le jury a souhaité porter à la connaissance des futurs candidats ses observations, qui leur seront utiles pour la préparation de la nouvelle épreuve écrite appliquée et pour les oraux refondus.

Les deux épreuves en vigueur jusqu'à cette année étaient :

- L'épreuve d'entretien à partir d'un dossier (EED) (2 heures de préparation) ;
- L'épreuve de mise en situation professionnelle (EMPS) (3 heures de préparation).

Chacune de ces deux épreuves se déroulait en deux parties :

- Un exposé en arabe suivi de questions, visant à vérifier la compréhension des documents dans toutes leurs dimensions (linguistique, culturelle, littéraire, historique, etc.) ;
- Un exposé en français suivi de questions, visant à évaluer la capacité des candidats à exploiter le dossier dans un contexte professionnel.

Outre le dossier (composé de documents audiovisuels, iconographiques ou écrits), les candidats avaient à leur disposition des dictionnaires bilingues et unilingues.

En revanche, les jurys successifs du CAPES d'arabe ont considéré qu'il n'était pas incongru d'attendre d'un candidat se destinant à faire carrière dans l'enseignement de cette langue qu'il ait lu les programmes crayon en main et qu'il en connaisse par cœur les grandes lignes. Les programmes ne sont donc pas fournis aux candidats en salle de préparation.

Les remarques du jury seront organisées par rubriques, qui pourront servir, *mutatis mutandis*, de grille d'autoévaluation aux candidats se préparant aux épreuves 2022.

Posture

Ces épreuves visent à recruter dans fonctionnaires stagiaires qui seront face à des élèves deux mois plus tard. La prestance, la posture et la diction sont d'une importance capitale. La tenue vestimentaire doit également être compatible avec celle attendue d'un professeur sur son lieu de travail.

Pendant l'épreuve orale, les candidats peuvent être assis ou debout, à leur choix. Ils peuvent utiliser un tableau. Trop peu de candidats l'ont fait cette année. Pourtant, un tableau permet d'afficher un plan, de lister des mots clés, etc. c'est-à-dire de démontrer sa rigueur et son sens de l'organisation. Utiliser un tableau demande un peu d'entraînement : l'écriture ou la gestion de l'espace ne vont pas de soi.

Il est très curieux de recevoir des candidats qui n'ont pas de montre et qui régulièrement interrogent le jury sur le temps qu'il leur reste.

Les meilleurs candidats parlaient en regardant leur auditoire, variaient le débit et l'intonation de leur propos, répétaient au besoin les éléments centraux de leur plan. Ils utilisaient le tableau blanc mis à leur disposition à bon escient, quand un schéma ou un plan rendait leur propos plus clair.

Les candidats moyens exposaient leur propos de façon uniforme, mais de façon audible.

Les candidats les moins bons étaient affalés sur leur siège ou, au contraire, arpentaient la salle en fixant la fenêtre ou le plafond. Leur diction était soit trop rapide, soit entrecoupée de fréquents silences ou d'hésitations, ce qui nuisait à la clarté de leur propos.

Qualité linguistique

La grande majorité des candidats a su exprimer clairement ses idées en arabe comme en français.

Les meilleurs candidats se sont exprimés dans une langue arabe correcte, en recourant à bon escient à du vocabulaire spécialisé d'analyse littéraire et à des expressions idiomatiques.

Les candidats moyens se sont exprimés dans une langue exempte d'erreurs mais sans grand relief.

Les candidats les plus faibles étaient ceux qui commettaient des erreurs récurrentes d'accord ou de construction. Certains d'entre eux avaient toutefois la présence d'esprit de se corriger spontanément.

Qualité de l'interaction

Au préalable, il convient de rappeler que les questions du jury ne visent jamais à piéger les candidats. Il s'agit de leur donner la possibilité d'éclaircir certains points insuffisamment mis en valeur dans l'exposé, de nuancer des affirmations hasardeuses ou d'aborder des points négligés. Certains ont pris soin de noter la question qui leur était posée, pour ne pas l'oublier en cours de route, ce qui est une initiative utile. Rappelons en outre que ne pas savoir répondre à une question n'est pas éliminatoire : c'est l'ensemble de la prestation qui est évalué.

Les meilleurs candidats utilisaient l'intégralité du temps qui leur était imparti (20 minutes). Face à une question qui leur posait problème, ils n'hésitaient pas à demander une reformulation de la question, essayaient de réfléchir à voix haute et, s'ils ignoraient totalement la réponse, l'admettaient avec franchise, donnant ainsi la possibilité au jury de poser d'autres questions.

Certains candidats moyens essayaient d'éluder la question en faisant de longues réponses qui perdaient de vue la question posée, contraignant parfois le jury à les couper pour les remettre sur la voie ou pour ménager du temps pour d'autres questions.

Les candidats les plus faibles concluaient leur exposé au bout de dix minutes voire moins ou se fermaient quand une question du jury ne leur convenait pas, adoptant parfois une attitude frisant l'incorrection et, en tout cas, guère compatible avec le métier de professeur, qui consiste précisément à s'efforcer de répondre intelligemment aux questions, mêmes inattendues.

Structuration du propos

Bien qu'il ait été rappelé aux candidats, lors de la réunion d'accueil, que le pire plan à adopter était de résumer les documents les uns après les autres, bon nombre d'exposés se sont abîmés sur cet écueil.

Certains documents sont choisis à dessein pour éprouver la capacité critique du candidat. Il est à déplorer qu'un certain nombre ont encore du mal à s'en emparer et à assumer une approche critique des textes et supports, qui soit constructive et qui serve leur projet d'exploitation didactique. Cette démarche est pourtant essentielle car elle est au cœur du métier d'enseignant d'encourager les élèves à prendre du recul par rapport aux textes et à exercer leur esprit critique. Cette démarche se situe aux antipodes d'une approche basée la répétition, la reproduction à l'identique, et l'apprentissage par cœur. L'esprit critique passe aussi par le renouvellement des approches et des grilles de lecture communément admises.

Partie en arabe

Pour la partie en arabe, une problématisation était indispensable. Il fallait montrer à quelle question implicite répondait le dossier (dans l'EMSP) ou le document principal et, éventuellement les documents complémentaires (dans l'EED) et comment il éclairait l'axe ou la thématique culturelle (indiqué sur la page de garde dans l'EED, à déduire par le candidat dans l'EMSP).

Cette problématique posée, l'exposé devait être mené comme une démonstration, où les arguments étaient étayés par des références précises aux documents. Au terme de cette démonstration, tous les points laissés à l'état implicite par le document et donc susceptibles d'échapper à un élève, devaient avoir été explicités.

Certains candidats ont fait le choix d'introduire des observations de nature didactique dès cette première partie. Dans la mesure où ces observations s'inséraient harmonieusement dans le propos et où elles ne faisaient pas l'objet de redites dans la seconde partie, le jury ne s'en est pas formalisée.

Dans la partie en arabe, les meilleurs candidats ont donc proposé un exposé problématisé et argumentatif, attentif à lever toutes les ambiguïtés susceptibles à échapper aux élèves.

La majorité des candidats a paraphrasé les documents et n'a proposé de problématisation qu'en fin d'exposé. Ces candidats ont rarement été attentifs aux points qui auraient mérité une explication.

Les candidats les plus faibles se sont servis du dossier comme d'un point de départ ou d'un prétexte pour faire une intervention sans référence précise au contenu des documents présentés.

Partie en français

EED

Il est demandé, dans l'EED, d'évaluer des productions d'élèves et de proposer des actions pédagogiques de nature à consolider ou à développer les acquis des élèves.

Il fallait donc commencer par un diagnostic. Celui-ci ne pouvait consister en un décompte de toutes fautes de langues présentes dans les productions d'élèves.

L'inventaire des erreurs dressé au brouillon, il fallait sélectionner un nombre restreint et annoncer les critères de sélections retenus. Va-t-on travailler sur tel point parce qu'il est commun à toutes les productions d'élèves ? Parce qu'il s'agit d'une erreur particulièrement grave et urgente à résoudre ? Parce que le point linguistique est abondamment illustré dans le dossier ?

Il était également indispensable de s'interroger sur l'origine de ces fautes, ce que seuls de très rares candidats ont fait. Pourquoi tel élève écrit-il *maṭalan* ainsi مٲ لا؟ Pourquoi tel autre supprime-t-il tous les articles définis devant les noms mais les conserve devant les adjectifs en disant par exemple *ra'y al-'amm* pour *al-ra'y al-'amm* ? Si l'on ne répond pas à cette question, on ne peut envisager de remédiation pertinente.

C'est de ce diagnostic que devaient découler les propositions d'activités. C'est en s'avisant que l'élève qui écrit مٲ لا a bien compris que le *lām-alif* est une lettre non liée, mais qu'il n'a pas compris qu'une lettre non liée est une lettre qui ne s'attache pas à celle qui suit, que l'on peut proposer par exemple des exercices d'assemblages de mots à partir de lettres isolées. C'est en comprenant qu'un élève qui dit *ra'y al-'amm* confond les noms et épithètes définis d'une part et les structures d'annexion d'autre part qu'on peut proposer par exemple des exercices à trous ou de discrimination entre ces deux structures (en s'appuyant, idéalement, sur des phrases du dossier).

Dans tous les cas, les activités proposées devaient être justifiées : outre le diagnostic et l'étiologie de l'erreur, il fallait :

- Énoncer quel était l'objectif poursuivi (en exprimant clairement la règle s'il s'agissait de grammaire) ;
- Expliquer *précisément* en quoi consiste l'exercice et ce qui est demandé aux élèves ;
- Proposer, si le diagnostic de classe montrait une forte hétérogénéité, des activités différenciées pour les différents niveaux.

Dans tous les cas, la structuration doit être ici tout aussi nécessaire et rigoureuse que dans la première partie.

C'est ainsi qu'ont procédé les meilleurs candidats, qui ont donné des exemples très concrets, en précisant le temps consacré à chaque phase des activités proposées, à l'organisation de la classe en cas de pédagogie différenciée ou de travail de groupe.

La plupart des candidats ont procédé à un relevé des erreurs exact, puis ont sélectionné sans justification les points qu'ils voulaient travailler, en proposant des activités à la mise en œuvre très et souvent limitées à des résumés de texte ou de la traduction.

Les candidats les plus faibles multipliaient les jugements de valeur (« C'est bien ! », « Je l'encouragerais ») sans s'interroger sur l'origine des erreurs (« il y a un gros problème d'orthographe » sans se demander si les erreurs relèvent de l'acquisition du système graphique, de la prononciation, des connaissances de morphologie, etc.) Ces candidats étaient généralement incapables d'expliquer clairement ce qu'aurait été la formulation correcte, et leurs réponses trahissaient parfois un flou des plus inquiétants sur des notions grammaticales de base (confusion entre « mot », « nom » et « verbe »).

EMSP

La première tâche consiste à définir, à partir du dossier, le thème ou l'axe culturel et le niveau (à la fois en termes de classe et de niveau du cadre européen). Certains dossiers pouvaient se rattacher à plusieurs niveaux : rencontre avec l'autre (cycle 4) ou identité et échanges (cycle terminal) par exemple. Quand c'était le cas, il était attendu du candidat qu'il le remarque et qu'il justifie son choix. Alors que la consigne ouvrait la possibilité d'écarter des documents du dossier ou au contraire de suggérer des ajouts (qu'il faudrait alors très précisément décrire), rares sont les candidats qui se sont saisis de cette possibilité, alors que de plusieurs dossiers de niveau collègue comportaient de longs textes littéraires ou de presse, peu adaptés à ce public.

Une fois le niveau défini, il convenait d'indiquer les objectifs de la séquence à construire. Ceux-ci découlaient de l'analyse des documents et des faits de langue ou de culture qui y étaient représentés. Cette étape a souvent été escamotée ou a donné lieu à des truismes (« ils vont apprendre des choses sur Oman » à propos d'un dossier consacré à Oman).

Une fois l'objectif fixé, il convenait de choisir une tâche finale puis de construire une progression cohérente, décomposée en séances. Ceci impliquait d'organiser les documents dans un ordre croissant de complexité et de proposer pour chacun d'eux des activités *en lien avec la tâche finale*. En d'autres termes, si la tâche finale est de réaliser une recette de cuisine, on attend que les activités intermédiaires amènent les élèves à manipuler l'impératif, le vocabulaire des fruits et légumes et les quantités. La plupart des candidats ont en fait proposé pour chaque document des activités déconnectées de la tâche finale qu'ils avaient annoncée.

Cette progression posée, il fallait la détailler. Il n'était pas envisageable de donner le plan et la chronologie de chaque séance, mais certains candidats ont pensé à en détailler une à titre d'échantillon. En tout état de cause, il est indispensable, pour chaque activité, de détailler les consignes données aux élèves, les réponses ou les réactions attendues.

Les meilleurs candidats ont identifié le niveau auquel s'adressait le dossier. Ils ont clairement annoncé les objectifs de leur séquence, et proposé une tâche finale. Ils ont ensuite proposé une progression précise,

en annonçant le nombre de séance consacré à chaque étape. Les activités proposées visaient toutes à préparer la tâche finale. Sans détailler l'ensemble de leur séquence, ils ont proposé quelques exemples très précis d'activités.

La plupart des candidats ont identifié le niveau sans fixer d'objectif précis à leur séquence. Ils ont ordonné de façon cohérente l'étude des documents proposés, mais les activités qu'ils ont proposées, faute d'avoir annoncé un objectif final et a fortiori des objectifs intermédiaires, étaient arbitraires. Les exercices écrits proposés par ces candidats sont souvent des traductions ou des résumés de texte et les exercices oraux consistent à répondre à des questions posées par le professeur ou à lire des textes (ce qui est de l'écrit oralisé et non de l'expression orale, soit dit en passant).

Les candidats les plus faibles ont proposé des activités sans s'être interrogés sur leur praticabilité en classe : il suffirait de mettre les élèves en groupe pour que s'engage une dynamique vertueuse où les plus avancés dispenseraient leurs lumières aux plus faibles ; il suffirait de décider de s'appuyer sur les compétences dialectales représentées dans la classe, sans les avoir préalablement évaluées, pour que le groupe parvienne à élucider de façon coopérative les textes les plus difficiles ; il suffirait de mettre un dictionnaire dans les mains des élèves pour qu'ils puissent sans difficulté s'en servir.

Culture générale

D'une façon générale, toute personne aspirant à enseigner l'arabe devrait a minima :

- Pouvoir dire quelques mots de chacun des 22 pays arabes, de leur capitale, leur situation géographique, leur régime politique et éventuellement quelques spécificités locales.
- Pouvoir citer quelques auteurs de différents pays arabes dans chaque domaine de la littérature : (romans, poésie, théâtre, etc.) et à différentes périodes ;
- Pouvoir dire quelques mots des différents courants artistiques dans le monde arabe depuis le XIXe s. : cinéma, peinture, architecture, etc.
- Avoir une connaissance générale de la situation religieuse dans le monde arabe, de l'histoire des monothéismes et de leur actualité. Il n'est pas interdit de parler d'une religion ou d'un fait religieux, il est interdit de faire l'apologie d'une religion et de présenter un dogme religieux comme argument d'autorité.
- Avoir une connaissance générale de l'histoire et des particularités de la langue arabe (histoire du système graphique, place des dialectes, registres de langue, etc.)

Les épreuves de cette année ont pourtant mis en évidence des lacunes très inquiétantes chez les candidats dans les domaines suivants :

- En histoire littéraire : rares sont les candidats qui ont pu par exemple citer les noms des pionniers du théâtre arabe, expliquer la différence entre *šī'r 'amūdi* et *šī'r ḥurr*, replacer la trilogie dans l'œuvre de Naguib Mahfouz et dans l'évolution du roman arabe ;
- En linguistique : les notions de pluriglossie et d'arabe moyen sont assez largement ignorées des candidats pour lesquels soit un énoncé est soit de l'arabe littéral, soit de l'arabe dialectal. Certains candidats en sont encore à affirmer que l'on « massacre l'arabe quand on parle en dialecte » !
- En histoire : les dynasties de la période classiques, les grandes étapes du conflit israélo-palestinien, l'origine des différentes branches de l'islam sont largement ignorés ;
- En géographie : la diversité linguistique et confessionnelles du monde arabe, la localisation de certains pays arabes (qu'un professeur d'arabe doit être capable de les placer tous et sans hésitation sur une carte) ont fait l'objet de questions qui ont visiblement mis les candidats dans l'embarras.

Les meilleurs candidats ont su lever l'implicite des documents proposés dans les dossiers, contextualiser les documents, proposer des éléments de comparaison, nuancer ou enrichir les éléments pris dans le dossier. Ils ont fait usage de cette honnête culture sans cuistrerie, en la mettant au service de l'explication du dossier ou de leur projet pédagogique.

La plupart des candidats ont rendu compte du sens littéral des documents, en citant à l'occasion des noms d'auteurs qu'ils maîtrisaient mal. Un candidat faisant une référence à *Kalīla et Dimna* doit être capable de disposer de connaissances élémentaires sur cette œuvre (auteur, période, contenu, buts). De la même manière, on s'attend à ce qu'un candidat mentionnant trois ou quatre fois Qāsim Amīn dans son exposé puisse exposer le positionnement de cet auteur dans les débats de son temps.

Les candidats les plus faibles aggravaient leur manque de culture par des prises de positions péremptoires et essentialistes sur « les Arabes » (visiblement homogènes du Golfe à l'Océan et de l'Euphrate au Sahara) ou « l'homme oriental ». Ce genre d'affirmation est aux yeux du jury réhébitorique : on attend d'un professeur d'arabe qu'il œuvre à combattre les clichés et les stéréotypes et non qu'il les propage.

Connaissance du système éducatif

Sont attendus :

- Une connaissance élémentaire du système éducatif, de ses acteurs et du fonctionnement d'un établissement d'enseignement secondaire ;
- Une bonne compréhension des droits et des devoirs des fonctionnaires. Plusieurs candidats ont semblé mal comprendre le devoir de neutralité. La laïcité de l'enseignement public en France n'interdit pas toute mention ou allusion au fait religieux en classe. Elle requiert juste que ces questions soient traitées avec impartialité et recul ;
- Une connaissance approfondie des programmes, des niveaux du cadre européen ciblés en chaque fin de cycle. Les candidats doivent en outre être en mesure de préciser en quoi le cadre européen consiste et quelles sont ses grandes orientations.

Si le jury apprécie un langage précis, en aucun cas, il n'attend des candidats l'usage d'un jargon mal maîtrisé : employer des expressions comme « pédagogie actionnelle » ou « tâche finale » sans être en mesure d'expliquer ce dont il s'agit ne peut produire qu'une impression très défavorable.

Projection dans le métier

Le jury ne connaît le passé professionnel éventuel des candidats ou, s'il le connaît, n'en tient pas compte : ce qui est évalué, c'est la qualité de la prestation le jour du concours.

Un candidat qui n'a jamais enseigné peut parfaitement réussir les épreuves orales s'il peut démontrer qu'il a réfléchi à son futur métier, qu'il prend en compte l'hétérogénéité des élèves, qu'il se montre attentif à les faire progresser, s'il a conscience de ses propres lacunes (normales pour un néophyte) et de ses besoins de formation. À travers le candidat qu'il a devant lui, le jury imagine le futur professeur devant ses élèves.

Il faut que les candidats pensent à la réalisation concrète des activités qu'ils proposent. Certains candidats ont répété des mots clés qui leur paraissaient indispensables mais sans toujours en avoir approfondi le sens ; voici quelques exemples précis :

- Confondre "lecture oralisée" et "expression orale"
- Penser que la "pédagogie différenciée" consistait à donner des exercices différents à chaque élève sans se poser la question de la faisabilité
- Proposer des exercices et des activités sans définir les pré requis
- proposer de rendre compte d'une vidéo sans se poser la question des conditions réelles d'écoute (combien de fois? avec ou sans aide? combien de temps? compte rendu dans quelle langue? avec quels moyens si c'est en arabe ? etc.)
- proposer des exercices sans se poser la question concrète de la correction (collective ou individuelle? temps passé? résultats, etc.)
- survoler (ou négliger) les modalités d'évaluation.