



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPLP externe et CAFEP-CAPLP externe

Section : Langues vivantes - lettres

Option : Espagnol - lettres

Session 2017

Rapport de jury présenté par :

Michel BERASTEGUI-VIDALLE, Président du jury

Jean-Marc VERCRUYSSE, Vice-président.

SOMMAIRE

Composition du jury	p. 1
Textes officiels	p. 3
Bilan du concours	p. 5
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ	
- Épreuve 1 : Espagnol	p. 6
. Composition en langue étrangère	
. Traduction	
- Épreuve 2 : Lettres	p. 17
. Commentaire composé	
. Question de grammaire	
ÉPREUVES D'ADMISSION	
- Espagnol :	p. 28
. Épreuve 1 : Épreuve de mise en situation professionnelle	
. Épreuve 2 : Épreuve à partir d'un dossier	
- Lettres :	p. 34
. Épreuve 1 : Épreuve de mise en situation professionnelle	
. Épreuve 2 : Épreuve à partir d'un dossier	
Exemples de sujets	p. 41
Textes officiels (à partir de la session 2018)	p. 70
. Arrêté du 27 mars 2017	

IMPORTANT

MOT DU PRÉSIDENT

La session 2018 introduit un certain nombre de changements tels que stipulés dans l'arrêté du 27 mars 2017 modifiant l'arrêté du 19 avril 2013 qui prévalait jusqu'à la session 2017.

Le rapport qui suit ne prend donc pas en compte les nouveautés qu'introduit le nouvel arrêté. Cependant, les modifications sont à la marge comme vous pourrez le constater en lisant le nouvel arrêté que vous trouverez en dernière page.

En substance, le contenu des épreuves est le même. Soyez simplement attentifs à l'intitulé de chacune d'entre elles et au fait que désormais, pour l'espagnol, les deux épreuves orales sont d'une durée égale de 2h30.

COMPOSITION DU JURY

Directoire

Président : M. Michel BERASTEGUI-VIDALLE, Inspecteur d'Académie-Inspecteur Pédagogique Régional, académie de Toulouse.

Vice-Président : M. Jean-Marc VERCRUYSSSE, Maître de conférences, académie de Lille.

Secrétaire, valence Espagnol : M. Michel HERNANDEZ, Professeur agrégé, académie de Toulouse

Secrétaire, valence Lettres : Mme Séverine ROLLIN, Professeur agrégé, académie de Toulouse.

Membres du jury

ABARZUA Eugenia - Professeur de Lycée Professionnel - Académie de Lyon

AÑORGA Stéphane - Professeur Certifié Hors-Classe - Académie de Toulouse

BAIGNEAU- FORESTELLO Annie - Professeur Agrégé - Académie de Toulouse

BARRILLIER Etienne – Professeur Certifié – Académie de Limoges

BAUDEQUIN Sylvie - IA-IPR Espagnol - Académie de Bordeaux

BOINON Lisa - Professeur Certifié - Académie de Lyon

BRAS-PERVES Agnès – Professeur Agrégé – Académie de Rennes

CABART Anthony – Professeur de Lycée Professionnel – Académie de Dijon

CADEAC Hervé - Professeur de Lycée Professionnel Hors-Classe – Académie de Toulouse

CALA Antoine - Professeur Agrégé - Académie de Lyon

CANO HERNANDEZ Michel - Professeur Agrégé Hors-Classe - Académie de Toulouse

CARIOU Stéphanie - Professeur Certifié - Académie de Rennes

CHILOT Joëlle - Professeur Agrégé Hors-Classe - Académie de Guyane

CORBACHO Olga - Professeur de Lycée Professionnel - Hors-Classe - Académie de Toulouse

CORTES Jean-Raphaël - Professeur Certifié - Académie de Paris

COUDERC Camille - Professeur Certifié - Académie de Rouen

DESCHAMPS-BOURDON Catherine - Professeur Certifié Hors-Classe - Académie de Lille

DHAINOT Sandrine - Professeur de Lycée Professionnel - Académie d'Amiens

DI ROCCO Richard - Professeur de Lycée Professionnel - Académie de Nice

DONSE Francky – Professeur Certifié – Académie de Lille

DUHAUT Florence – Professeur Certifié Hors-Classe – Académie de Lille

FERNANDEZ Roberto - Professeur de Lycée Professionnel - Académie de Bordeaux

GARCES Marie-Thérèse - IA-IPR Espagnol - Académie de Toulouse

GARRIGUES Laurence - Professeur de Lycée Professionnel Hors-Classe - Académie de Toulouse

GONCALVES Isabelle - Professeur de Lycée Professionnel - Académie de Grenoble

GRACIA Melia - Professeur Certifié - Académie de Grenoble

GUILLEN Marc - Professeur de Lycée Professionnel - Académie de Nice
GUIRAO Laurie - Professeur Certifié - Académie de Lyon.
HENRIOT Christèle – Professeur de Lycée Professionnel – Académie de Nice
HERNANDEZ SANCHEZ José - Professeur Agrégé - Académie de Toulouse
KLEFF Patrice - Professeur Agrégé - Académie d'Amiens
LACOMBE Fabrice - Professeur Certifié Hors-Classe - Académie de Toulouse
LAUNAY Marianne - IA-IPR honoraire de Lettres - Académie de Nice
MANACH Jacqueline - Professeur Agrégé - Académie de Toulouse
MARTINEZ Michel - IEN-ET-EG Espagnol-Lettres - Académie de Toulouse
MORONI Olivier - Professeur Agrégé - Académie de Limoges
MUXART Virginie - Professeur Certifié - Académie de Limoges
PECQUEUR Dorothee - Professeur de Lycée Professionnel - Académie de Lille
PIEL Amélie - Maître de Conférence - Académie de Versailles
PIQUEMAL Laurence - Professeur de Lycée Professionnel - Académie de Toulouse
REGUERRE Anne-Catherine - Professeur Certifié Hors-Classe - Académie de Rennes
RODRIGUEZ Marie-Isabelle - Professeur de Lycée Professionnel - Académie de Montpellier
RUAUD Olivier - Professeur Agrégé - Académie de Montpellier
SAINT-MARTIN Marion - Professeur Agrégé - Académie de Toulouse
SUSSET Karine - Professeur de Lycée Professionnel - Académie d'Amiens
TREINSOUTROT Pascal - Maître de Conférences - Académie de Paris
VIETEZ Marie-José - Professeur Agrégé Hors-Classe - Académie de Toulouse
VILDA Laurent - Professeur Certifié Hors-Classe - Académie de Toulouse

TEXTES OFFICIELS
(En vigueur jusqu'à la session 2017)

ARRÊTÉ

**Arrêté du 19 avril 2013 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du
certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel**

Section : langues vivantes - lettres

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

A. — Épreuves d'admissibilité

1° Langue vivante : L'épreuve comporte :

- Une composition en langue étrangère portant sur l'étude d'un dossier constitué de documents se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec les programmes ;
- Une traduction.

DUREE : cinq heures ; coefficient 2.

En langue vivante, le programme de l'épreuve écrite du concours a pour référence les objectifs du programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au CAP et au baccalauréat professionnel.

2° Lettres : L'épreuve comporte :

- Le commentaire d'un texte littéraire répondant aux entrées du programme de CAP et aux objets d'étude au programme de baccalauréat professionnel en trois ans.
- Le traitement d'une question de grammaire permettant d'éclairer le sens du texte.

DUREE : cinq heures ; coefficient 2.

En lettres, le programme de l'épreuve écrite du concours est celui des objets et domaines d'études des programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel en trois ans).

B. — Épreuves d'admission

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

1° Épreuve de mise en situation professionnelle (coefficient 4). Un tirage au sort détermine pour le candidat la valence sur laquelle porte l'épreuve.

L'épreuve consiste :

a) En **langue**, en la présentation d'une leçon portant sur les programmes des classes de lycée professionnel.

L'épreuve prend appui sur un ou des documents proposés par le jury se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec les programmes.

Ces documents peuvent être des textes, des documents iconographiques, des enregistrements audio ou vidéo.

L'épreuve comporte deux parties :

— Une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et, le cas échéant, la mise en relation des documents, suivie d'un entretien en langue étrangère ;

— Une seconde partie en langue française consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique, suivie d'un entretien, au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

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

b) En **lettres**, en l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP, puis à partir du texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale.

DUREE DE LA PREPARATION : deux heures trente minutes ;

DUREE DE L'EPREUVE : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes).

2° Épreuve à partir d'un dossier (coefficient 4).

L'épreuve porte sur la valence n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission.

Premier cas : **LANGUE VIVANTE** :

L'épreuve porte : — d'une part, sur un document de compréhension fourni par le jury, document audio ou vidéo authentique en langue étrangère, se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec les programmes du lycée professionnel.

— d'autre part, sur un dossier fourni par le jury portant sur les mêmes réalités et faits culturels. Ce dossier est composé de productions d'élèves (écrites et orales) et de documents relatifs aux contextes d'enseignement et au cadre institutionnel.

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

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

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

DUREE DE LA PREPARATION : deux heures (**rappel : en vigueur seulement jusqu'à la session 2017**)

DUREE DE L'EPREUVE : une heure.

Pour chaque partie : exposé : quinze minutes ; entretien : quinze minutes.

Second cas : **LETTRES** :

Le candidat élabore une séquence d'enseignement qu'il expose au jury, à partir de documents en lien avec un des objets ou domaines d'étude au programme : textes littéraires, reproductions d'œuvres d'art, photogrammes, articles de presse ou écrits d'élèves.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Le jury vérifie, à l'occasion de cet échange, la capacité du candidat à se projeter dans son métier futur, sa connaissance réfléchie du contexte institutionnel et sa façon d'appréhender la variété des conditions effectives de l'exercice du métier.

DUREE DE LA PREPARATION : deux heures trente ;

DUREE DE L'EPREUVE : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes).

BILAN DU CONCOURS 2017

Inscriptions

CAPLP externe : 756 candidats
CAFEP externe : 110 candidats

Admissibilité

Barre d'admissibilité :
CAPLP externe : 26 (6,5/20)
CAFEP externe : 32 (8/20)

181 candidats déclarés admissibles pour le Public
10 candidats déclarés admissibles pour le Privé.

Admission

CAPLP externe

Liste principale (80 postes)

1 ^{er} :	177,5 points	14,79 /20
80 ^{ème} :	112,5 points	9,38 /20

Liste complémentaire (7 postes)

87 ^{ème} :	109 points	9,08 /20
---------------------	------------	----------

CAFEP CAPLP

Liste principale (3 postes)

1 ^{er} :	155,5 points	12,96 /20
3 ^{ème} :	134 points	11,17 /20

Pas de liste complémentaire.

ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ

COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Documento 1

-¿Adónde vamos? -se alarmó.

-Dejo los libros, me cambio y bajo, ¿vale?

-Vale -se sintió más aliviado.

5 Sus pasos se acompasaron. El único roce era el de sus brazos al caminar y, a veces, el de sus manos. Pero no se cogieron. Como si Raquel intuyera que lo que más deseaba él era besarla, se pasó la lengua por los labios. El tono fue de fresa húmeda y Germán la deseó aún más.

-Parece que lo de tu pueblo se ha calmado -rompió la chica el silencio.

-Tampoco daba más de sí.

10 -Caray, que un cadáver desaparezca de donde se supone que debe estar da para mucho.

-Las noticias de hoy son el olvido de mañana -Germán se hizo el indiferente.

-¿No sientes curiosidad?

-No.

-¡Era tu bisabuelo, el padre de tu abuela y el abuelo de tu madre!

15 -¿Y qué? Sucedió hace un millón de años. A mí todo lo que tiene que ver con la guerra civil me da náuseas -su rostro se revistió de asco-. Tú no has vivido toda la vida allí, con mi abuela hablando siempre de lo mismo en casa, mirando las montañas, aferrada al pasado. Mi bisabuela también se murió joven. La guerra acabó hace una eternidad, pero en el pueblo todavía se vive con la gente anclada en ella, con los sentimientos congelados.

20 -Pero es que es normal -Raquel hizo de abogado del diablo-. Todavía viven muchos de los que pelearon en ella, o sus hijos. ¿Cómo olvidar?

-¿Por qué te crees que yo me he ido?

25 - Mira, Germán -la chica se puso seria-. Creo que este país no ha hecho mucha justicia con esa gente, con los muertos, los desaparecidos, los exiliados... Por favor, Franco murió hace 30 años y aún hay cosas como todo lo relativo a esas fosas por resolver. ¿No te parece demencial? ¿Por qué no se desentieran de una vez y se acaba con eso?

-La gente quiere olvidar.

30 -Tú quieres olvidar. Los demás no pueden. Los que esperan justicia no lo harán nunca. Mira, la historia siempre vuelve, y se revisa o se repite. Fíjate en ese de Chile, Pinochet. Golpe de Estado, mucho héroe, resistiendo a que lo enjuiciaran...pero al final no sólo se derrumbó sino que le encontraron no sé cuántos millones en bancos suizos. ¡Vaya cerdo! Tarde o temprano alguien ajusta cuentas.

-¿Y a ti por qué te gusta tanto hablar de esto?

35 -Me apasiona la historia, saber de dónde venimos, quienes fuimos antes y por qué hemos
llegado hasta aquí de una forma o de otra. Y te diré algo: hablar con mis abuelos me parece
genial. No creo que cuenten batallitas, sino que son testigos únicos de esa historia. Lo que han
visto, lo que han vivido, es asombroso. Cuando muere un anciano morimos un poco todos los
que estamos cerca. Por eso me parece tan injusto que muchos nietos y nietas pasen de ellos y
los vean sólo como reliquias. ¡Todos seremos reliquias un día! Conocer la historia es igual que
40 haber visto una película genial -coronó su énfasis agregando-: ¿Sabes que cuando mis padres
me llevaron a Egipto el año pasado, lloré como una tonta viendo las pirámides?

-Eres una romántica.

-Y tú muy duro, pero de boquilla -le provocó

-¿Yo?

45 -Estás demasiado cerrado y tienes demasiada necesidad de parecer fuerte como para darte
cuenta.

Germán se detuvo. No supo qué contestarle. Raquel lo hizo tres pasos más allá.

Cuando la alcanzó ya no esperó más.

50 Estaban lejos de la escuela, en una calle intermedia, a salvo. Acercó sus labios a los de ella,
vaciló, y al ver que la chica no apartaba su rostro completó el recorrido y la besó.

El mundo entero se esfumó de su mente en una explosión de amor y paz que acabó por
envolverle.

Jordi Sierra i Fabra, *Los fuegos de la memoria*, 2007, Algar editorial.

EL OLVIDO DE LOS MONUMENTOS EN MEMORIA DE LAS VÍCTIMAS



5 El monumento en memoria a las víctimas del 11-M, en el interior de la estación de Atocha, se encuentra aplastado contra el suelo desde hace dos meses. Es un cilindro de cristal de 11 metros de altura, con el interior forrado por un plástico con frases dedicadas a los 193 fallecidos en los atentados yihadistas de 2004. Pero desde hace dos meses esa cubierta no recibe la presión de aire comprimido necesaria para mantenerse erguida. La Asociación 11-M de Afectados del Terrorismo denuncia que es la quinta vez que ocurre en los últimos años. Un cartel cuelga en el acceso: "Cerrado por trabajo de mantenimiento". (Foto: Uly Martin)

Thomas Gualtieri, *El País*, Madrid, 18 de noviembre de 2015

TRAS LA INAUGURACIÓN, EL OLVIDO

Ángeles Pedraza, que perdió a su hija en los atentados del 11-M en Madrid, se acercó el 11 de marzo de 2012 al monumento de Atocha a dejar unas flores. “Casi llaman a seguridad. Que si no habíamos pedido permiso. Horroroso. Dejé las flores y me fui. Luego las retiraron”, relataba ayer. Así que no es de extrañar que el propio monumento haya caído en el abandono, aunque Pedraza, presidenta de la Asociación de Víctimas del Terrorismo (AVT), asegura que el olvido comenzó al minuto siguiente de la inauguración.

Que ahora lleve más de dos meses espachurrado contra el suelo de la estación es un final coherente. Y parece que recurrente. Hay muchos lugares de memoria de víctimas del terrorismo en toda España descuidados o incluso vilipendiados, como el de Fernando Múgica en San Sebastián, roto en la maleza y con pintadas de ETA.

Sitios destinados a preservar el recuerdo parecen abocados a que, una vez inaugurados y cumplido el trámite, solo se recuerden cuando se denuncia su olvido. ¿Sirven para algo? ¿Cómo viven las víctimas estos lugares? ¿Los visitan? ¿Les traen malos recuerdos? Todas las víctimas consultadas alaban el recinto de las Torres Gemelas de Nueva York como ejemplo; y el de Atocha sería su antítesis: ejemplo de lo peor. “No fue hecho con cariño”, asegura Pilar Manjón. “Jamás ha estado señalado. No se sabe si es de Fomento o del Ayuntamiento. Se hizo sin las víctimas, deprisa y corriendo. A la larga no es de nadie. Es que ni pone qué es eso”. Manjón, presidenta de la Asociación 11-M, no fue nunca a verlo. Entre otras cosas porque ya no es capaz de pisar una estación. Hasta hace tres meses. “Tuve que ir a Atocha sí o sí, y me acerqué. Sola. A las tres de la tarde. Muy triste”.

En otro escenario de los atentados del 11-M, la calle Téllez, no se hizo nada y la gente sí que iba a depositar flores. “Pero la falta de cuidado lo convirtió en un *pipicán*, menos mal que al final pusieron una valla”, comenta Manjón. Ella y Pedraza, como otras víctimas, prefieren el monumento de la estación de El Pozo, obra de Peridis. “Me encanta. Es una plaza pública, de todos. Debe ser un lugar de recuerdo, que te puedas sentar, pasar el rato o llorar. Prefiero lo simbólico, las esculturas de personas dan dolor”, explica Manjón. Hay más de un centenar de lugares de evocación del 11-M en España, surgidos espontáneamente, y muchas víctimas los sienten más cercanos. Pedraza opina que la clave es “no encargarlos al amigo de turno o al arquitecto de moda, sino a personas con sensibilidad”. [...]

En el País Vasco el debate está en otra dimensión, una fase previa al olvido, porque aún hay muchos lugares en los que la gente que vive allí ni siquiera sabe que hubo un atentado. Aún deben ponerse muchos monumentos para poder olvidarlos luego. Vitoria es una excepción. Es la única de las tres capitales vascas donde hay placas en todos los lugares en los que se produjeron atentados. “Hace poco colocamos ochenta en San Sebastián en una noche, pero ya han quitado casi todas, quedan cuatro”, dice Ordóñez. Colocaron una placa donde mataron a su hermano. Al día siguiente la quitaron pero quedó el pegote de silicona. Representa bien el modo en que debe resistir la memoria.

Iñigo Domínguez, *El País*, Madrid, 19 de noviembre de 2015.

QUESTION

Estudie detenidamente estos tres documentos y analice la compleja relación entre memoria y testimonio en la historia contemporánea española.

TRADUCTION

El traslado

5 Para él, el traslado suponía bien poco. Después de todo, nada significaba que en vez de pasar las angustias y sordideces de la vida en Salamanca hubiera de pasarlas en Santander, y, a fin de cuentas, su naturaleza catarrosa, y su estreñimiento crónico, y su reuma poco iban a ganar con las humedades y las brisas salobres del Cantábrico. ¿Que aquello era un cambio? Bien; ya lo sabía. Pero no todos los cambios envuelven una alegría ni tan siquiera una esperanza.

Su mujer opinaba de distinta manera. Claro que cada cual es como es. Para Felisa, el traslado era algo así como una liberación, como un tránsito de la miseria a la holgura, de la sombra a la luz. Aunque Felisa nunca aclarase de qué iba a liberarse ni qué holgura ni qué luces pensaba encontrar en Santander. [...]

10 También los chicos estaban contentos con el traslado. Ellos creían, un poco bobamente, que irse a Santander, un puerto de mar, suponía estarse holgando en taparrabos de sol a sol, disponer de una piragua a voluntad para hacer músculo y darse cada mañana una tripada de mariscos después del chapuzón. Ellos no sospechaban que en Santander las cosas seguirían, más o menos, como en Salamanca, con un poquitín más de mar y un poquito menos de piedras
15 arcaicas, con la particularidad de que tendrían que reforzarles las suelas de los zapatos para preservar los pies de la humedad.

20 El cambio no era muy ventajoso que digamos para nadie, y menos para él, para su constitución endeble, y su afección catarrosa, y su estreñimiento crónico, y su reuma. Exactamente, el traslado no era otra cosa que trocar una angustia y una monotonía de tierra adentro por una angustia y una monotonía de litoral.

Miguel Delibes, *La partida*, 1954.

COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Ce dossier se composait de trois documents : un extrait du roman de Jordi Sierra i Fabra, *Los fuegos de la memoria* (2007), une photographie prise en 2015 du monument à la mémoire des victimes des attentats du 11 mars 2004 à Madrid, et un article de Íñigo Domínguez « *Tras la inauguración, el olvido* », *El País*, publié le 19 novembre 2015. Il proposait une réflexion sur le thème de la mémoire et des témoignages sur une période couvrant le XX^{ème} siècle et le début du XXI^{ème} en Espagne. Une compréhension fine du corpus devait permettre aux candidats de répondre à la question posée que nous rappelons ci-dessous.

“Estudie detenidamente estos tres documentos y analice la compleja relación entre memoria y testimonio en la historia contemporánea española”.

Quelques pistes

Le sujet exigeait que les candidats possèdent un certain nombre de connaissances d'ordre civilisationnel, comme la chronologie des événements majeurs, les polémiques et les débats liés à l'histoire récente de l'Espagne.

L'échange entre les deux adolescents du premier document constitue en soi un témoignage de la cristallisation des positions nées de la Guerre Civile. Les nouvelles générations apparaissent elles aussi partagées entre l'impossibilité et le besoin d'oublier cette période. Dans le premier document, Raquel exprime tout l'intérêt qu'elle accorde aux témoignages. Parler et se souvenir deviennent un moyen de soigner les blessures du passé. Cette obligation morale est vécue comme un acte de réparation. Germán, en revanche, prône l'oubli volontaire. L'un et l'autre sont le prototype des deux Espagne irréconciliables. Leur conversation met donc en lumière la dichotomie entre oubli volontaire et souvenir provoqué. Ces deux attitudes sont bien celles que l'on retrouve en Espagne depuis la période de l'après-guerre civile en passant par la transition démocratique jusqu'aux débats animés encore présents de nos jours. Dans les deux cas, le témoignage est la pierre angulaire du processus de mémoire. Cet échange, a priori anodin, introduit la question de la mémoire de l'oubli.

Le second document renvoie à la fonction en théorie dévolue au monument du 11-M qui, en 2015, en raison des défauts de maintenance, ne remplissait pas pleinement sa fonction mémorielle. La chute de la toile, où sont inscrits les témoignages, peut traduire symboliquement la fragilité du souvenir du peuple ou des responsables politiques espagnols à l'égard de leur histoire contemporaine.

Le monument du 11-M est la concrétisation d'une volonté politique : lutter contre l'oubli. Il est une réponse à l'émoi et à la commotion de tout un peuple dans le but de lui donner la possibilité de ne pas oublier les victimes civiles de cet acte terroriste. Cette construction solennelle, qui concentre toute la charge émotionnelle d'un peuple dans un même lieu, permet de lutter contre l'oubli et de combler un vide. Mais, ce n'est pas seulement un lieu de reconnaissance des faits traumatisants d'un passé récent, il est aussi un lieu de recueillement. Voilà pourquoi, les problèmes techniques et le désintérêt postérieur des politiques qui ont négligé son entretien montrent que lutter contre l'oubli suppose un engagement plein et une responsabilité de tous les instants. Le processus de mémoire n'est donc pas déconnecté des polémiques, toujours prêtes à poindre, comme le démontrent les critiques des deux présidentes des associations de défense des victimes du terrorisme citées dans l'article - *Asociación de Víctimas del terrorismo* et *Asociación 11-M* -. Les intérêts communs devraient faire converger tous les acteurs vers un même but et pourtant le défaut de maintenance du monument du 11-M met en lumière la difficulté de construire une mémoire collective consensuelle.

L'article, lui, recueille des opinions sur l'esthétique, la fonction et les objectifs des lieux de commémoration ainsi que la valeur inestimable des traces matérielles. Il met l'accent sur l'existence de nombreuses polémiques. Paradoxalement, elles sont le moyen de faire resurgir une mémoire. Les trois documents en témoignent. La polémique s'invite au sein d'une conversation amoureuse. L'échange entre les deux adolescents reflète l'existence des traces du passé traumatique évoqué. Chacun d'entre eux a eu accès à des témoignages de façon volontaire ou non et les transmettent. De la même façon, quoiqu'en désaccord avec le monument commémoratif, les deux présidentes, par le biais de leurs critiques, participent du souvenir du traumatisme des attentats du 11-M à Madrid. Enfin, le bout de silicone évoqué dans l'article indique que la mémoire peut resurgir des traces les

plus infinitésimales. La trace est symbole d'espoir, de lutte et de résistance face à ceux qui, au contraire, veulent effacer tout témoignage.

Au travers des témoignages, successivement personnels, architecturaux ou bien matériels, le thème de la mémoire est abordé. Chacun des contextes abordés, à sa manière, montre combien il est complexe pour un pays de porter un regard sur son histoire contemporaine et de gérer une mémoire traumatique. Cette mémoire est donc en perpétuelle construction et/ou reconstruction. Le fait de faire taire ou de rendre visible ce qui ne l'est plus, inscrit le processus mémoriel dans la durée et dans le cadre d'une renégociation permanente.

Ce dossier reflète bien que mémoire et témoignage(s) sont intimement liés et que la gestion politique de la mémoire qui vise la création d'une mémoire collective ne suffit pas. En effet, la relation intime et individuelle de tout un chacun avec les événements traumatiques passés rentre en jeu. Les témoignages en sont l'expression absolue.

Quelques remarques

La réussite de l'exercice passe obligatoirement par une première étape d'analyse détaillée de chacun des documents proposés ce qui permettra ensuite d'organiser un travail construit et cohérent à partir d'une problématique rendant compte des enjeux du dossier. Ont été valorisées les copies qui présentaient un travail soigné, lisible et organisé, ainsi que l'aptitude des candidats à s'exprimer dans une langue authentique.

Pour rappel, il est nécessaire d'annoncer les axes de travail dans l'introduction, d'organiser l'exposé de façon méthodique, de mettre en relation les documents, d'en montrer la complémentarité, de soigner les enchaînements et conclusions partielles, d'utiliser de façon pertinente les connaissances du monde hispanique qui permettent de contextualiser les thèmes abordés dans le dossier.

Le jury a relevé un certain nombre d'écueils :

Sur le fond :

- Choix d'axe de lecture réducteur, par exemple "*la importancia de conocer la historia de un país*",
- Contresens lié à une surinterprétation de la situation présentée dans l'extrait de roman : "*escena de seducción entre los dos jóvenes*",
- Évitement de la difficulté : construction de la composition autour d'un seul document du dossier, par exemple focalisation unique autour de l'opposition des points de vue de Raquel et Germán (document 1),
- Vision manichéenne : "pour ou contre l'oubli",
- Jugements de valeur moralisateurs, en particulier dans la conclusion,
- Digressions historiques inutiles, par exemple une partie entière consacrée à l'attentat des Tours Jumelles, ou sans lien avec le dossier,
- Affirmations non étayées par des exemples tirés du dossier ou, à l'inverse, citations non commentées,
- Paraphrase et/ou analyse linéaire des documents.

Sur la langue :

Il va de soi qu'une langue limitée est aussi une entrave à la compréhension fine et à l'analyse nuancée des documents. Par exemple :

- Lexique pauvre,
- Mots et expressions calqués sur le français,
- Erreurs de syntaxe,
- Barbarismes,
- Méconnaissance du régime prépositionnel,
- Place ou omission des accents,

- Erreurs de construction et d'emploi de certains temps du passé, qui ne sont pas acceptables à ce niveau.

Sur la forme :

- Pas de construction : réflexion au fil de la plume sans introduction et/ou sans conclusion
- Développement qui ne respecte pas le plan annoncé dans l'introduction et/ou ne répond pas à la problématique posée.

TRADUCTION

Texte à traduire

El traslado

Para él, el traslado suponía bien poco. Después de todo, nada significaba que en vez de pasar las angustias y sordideces de la vida en Salamanca hubiera de pasarlas en Santander, y, a fin de cuentas, su naturaleza catarrosa, y su estreñimiento crónico, y su reuma poco iban a ganar con las humedades y las brisas salobres del Cantábrico. ¿Que aquello era un cambio? Bien; ya lo sabía. Pero no todos los cambios envuelven una alegría ni tan siquiera una esperanza.

Su mujer opinaba de distinta manera. Claro que cada cual es como es. Para Felisa, el traslado era algo así como una liberación, como un tránsito de la miseria a la holgura, de la sombra a la luz. Aunque Felisa nunca aclarase de qué iba a liberarse ni qué holgura ni qué luces pensaba encontrar en Santander. (...)

También los chicos estaban contentos con el traslado. Ellos creían, un poco bobamente, que irse a Santander, un puerto de mar, suponía estarse holgando en taparrabos de sol a sol, disponer de una piragua a voluntad para hacer músculo y darse cada mañana una tripada de mariscos después del chapuzón. Ellos no sospechaban que en Santander las cosas seguirían, más o menos, como en Salamanca, con un poquitín más de mar y un poquito menos de piedras arcaicas, con la particularidad de que tendrían que reforzarles las suelas de los zapatos para preservar los pies de la humedad.

El cambio no era muy ventajoso que digamos para nadie, y menos para él, para su constitución endeble, y su afección catarrosa, y su estreñimiento crónico, y su reuma. Exactamente, el traslado no era otra cosa que trocar una angustia y una monotonía de tierra adentro por una angustia y una monotonía de litoral.

Miguel DELIBES, *La partida*, 1954.

Remarques d'ordre général

Le texte choisi par le jury cette année est extrait du conte « *el traslado* » inclus dans le recueil de dix récits intitulé « *la Partida* » de Miguel Delibes. Le texte nous décrit, en alternant les points de vue, les pensées du personnage appelé à partir sur la côte cantabrique pour cause de mutation, celles de sa femme et les remarques du narrateur. L'ensemble est rédigé dans un style mimétique de l'oralité qui présentait l'une des difficultés de cette traduction. Néanmoins, le lexique, extrêmement quotidien, et le peu de constructions grammaticales piègeuses devait permettre aux candidats de faire montre de leur maîtrise de la compréhension de la langue espagnole et de la solidité de leurs connaissances lexicales, morphologiques et syntaxiques dans les deux langues.

Si l'exercice de la traduction universitaire, au programme des concours, consiste à verser dans la langue cible des énoncés qui soient les reflets les plus exacts possibles des énoncés de la langue source et oblige donc à serrer de près le texte de départ, à y coller, l'oralité du style utilisé ici par Miguel Delibes obligeait néanmoins les candidats à s'écarter parfois du mot à mot pour trouver l'expression la plus orthonymique possible dans la langue d'arrivée sans pour autant le réécrire ou s'en écarter inutilement, les stratégies d'évitement étant toujours lourdement sanctionnées.

Les erreurs les plus fréquentes relevées par le jury sont de deux ordres : lexical et grammatical. Il est évident qu'il est attendu des candidats au CAPLP Lettres-Espagnol qu'ils maîtrisent parfaitement la grammaire française et les fautes grossières de morphologie verbale, d'absence ou de présence erronée d'accents diacritiques ou les solécismes, ont été source de très mauvais résultats. En outre,

le jury a été très attentif à la fine compréhension du texte source, l'ignorance d'un vocabulaire usuel aboutissant dans le meilleur des cas à des faux sens, dans le pire à des contresens ou à des énoncés incompréhensibles. C'est ce type de faute que les candidats au CAPLP doivent absolument éradiquer de leurs copies car elles sont lourdes de conséquences. Les petits écarts lexicaux (imprécisions, légères sur ou sous traductions, petits évitements, etc.) ont été beaucoup moins sanctionnés. Il n'en demeure pas moins que leur accumulation a parfois coûté cher à certains candidats. Il convient d'insister sur ce type de fautes par une préparation rigoureuse tout au long de l'année.

Analyse séquencée du texte à traduire

Para él, el traslado suponía bien poco.

La (cette) mutation était sans grande conséquence pour lui / ne supposait pour lui que très peu de choses.

Dans la traduction d'énoncés très simples grammaticalement, il convient d'être extrêmement rigoureux sur la traduction du lexique et de veiller à sa graphie correcte. Ainsi, il fallait penser au doublement de la consonne du verbe « supposer » et travailler à la justesse de la traduction du mot « traslado » qui n'était ni un « déménagement » ni un simple « changement ».

Después de todo, nada significaba que en vez de pasar las angustias y sordideces de la vida en Salamanca hubiera de pasarlas en Santander,

Après tout, devoir supporter les angoisses et les mesquineries du quotidien à Salamanque ou à Santander (à Santander plutôt qu'à Salamanque), c'était du pareil au même.

Le maintien de l'ordre phrastique a amené certains candidats au contre sens de phrase « rien ne signifiait qu'il devrait supporter les angoisses... » ou « au lieu de vivre les angoisses (...) à Salamanque, cela ne faisait rien d'avoir à... ». Il convenait de bien analyser syntaxiquement la phrase et d'en identifier le sujet grammatical que constituait l'entier de la complétive.

...y, a fin de cuentas, su naturaleza catarrosa, y su estreñimiento crónico, y su reuma poco iban a ganar con las humedades y las brisas salobres del Cantábrico.

...et de toute façon, ses rhumes à répétition, sa constipation chronique et ses rhumatismes ne s'arrangeraient pas avec l'humidité et les brises saumâtres (salées/iodées) de la mer Cantabrique (du Cantabrique) // et, en fin de compte/au bout du compte, ce n'était pas l'humidité et les brises saumâtres de la mer Cantabrique qui allaient arranger ses rhumes à répétition, sa constipation chronique et ses rhumatismes

Nombreux furent les candidats qui ignoraient le vocabulaire de la santé pour lesquels *catarroso*, *estreñimiento* et *reuma* étaient des écueils. On rappellera que rhume, comme rhumatismes, nécessitent un h. Enfin, du point de vue grammatical, il convenait de ne pas répéter la conjonction de coordination copulative dans la traduction et de la conserver pour le dernier terme de l'accumulation, en se contentant d'une virgule entre les éléments accumulés auparavant. Enfin, si "peu à gagner" ou "ne rien gagner à" sont bien des collocations du français, "gagner peu à" est un calque qui a été sanctionné par le jury.

¿Que aquello era un cambio? Bien; ya lo sabía. Pero no todos los cambios envuelven una alegría ni tan siquiera una esperanza.

Cela supposait-il un changement ? (S'agissait-il là d'un changement ?) Bien sûr; il le savait parfaitement (En effet, il le savait bien.) Mais tous les changements ne sont pas forcément heureux, ni même porteurs d'espoir.

Le style oral et très idiomatique de ce fragment obligeait les candidats à s'écarter un peu du texte source afin d'éviter les énoncés hispanisants. Ainsi, la traduction de *aquello* a posé problème à certains candidats dans l'interrogation initiale, tout comme la traduction du « que » explétif. L'adverbe *ya*, toujours problématique à cause de la multiplicité de ses renvois référentiels, n'était pas temporel ici mais bien un adverbe d'intensité. Le jury a été agréablement surpris lorsqu'il a trouvé des traductions très idiomatiques comme « ne riment pas avec ». Enfin, « ni tan siquiera » a

posé de nombreux problèmes de traduction à ceux qui en ignorent l'équivalent français « pas même » qui ici devait prendre la forme « ni même » dans la mesure où deux négations étaient coordonnées. Enfin, si d'un point de vue strictement normatif, l'usage de l'imparfait du subjonctif dans « Que cela supposât un changement » était possible, il semble déplacé au regard du registre adopté dans le texte source.

Su mujer opinaba de distinta manera. Claro que cada cual es como es. Para Felisa, el traslado era algo así como una liberación, como un tránsito de la miseria a la holgura, de la sombra a la luz.

Sa femme voyait les choses autrement (ce n'est pas ce que pensait sa femme / sa femme pensait différemment). Chacun est comme il est, bien sûr. Pour Felisa, cette mutation était une sorte / une espèce de libération, de passage de la misère au bien-être, de l'ombre à la lumière.

On rappellera que « *algo así como* » ne pouvait se traduire par un calque du type « quelque chose comme » et il était évident sur un fragment qui présentait peu de problèmes de syntaxe que l'on s'attendait à ce que le lexique soit correctement traduit. Ainsi, « *tránsito* » ne pouvait être rendu par « transit », « *la holgura* » ne saurait être traduite par « fortune » ni « *sombra* » par « obscurité ».

Aunque Felisa nunca aclarase de qué iba a liberarse ni qué holgura ni qué luces pensaba encontrar en Santander. [...]

Même si Felisa n'avait jamais réussi à s'expliquer (voir / savoir) clairement ce dont (de quoi) elle allait se débarrasser ni quel bien-être ou quelles lumières elle pensait trouver à Santander.

La subordonnée circonstancielle de concession introduite par la conjonction *aunque* est ici suivie du subjonctif dans la mesure où elle permettait l'évocation d'une cause inopérante au caractère indifféremment effectif ou possible. C'est ce qui explique l'introduction du verbe « réussir » dans la traduction proposée par le jury. Il convenait donc de la traduire par *même si* suivi de l'indicatif en français. On se souviendra que « alors que » et « au lieu de » sont les outils de l'adversation.

También los chicos estaban contentos con el traslado. Ellos creían, un poco bobamente, que irse a Santander, un puerto de mar, suponía estarse holgando en taparrabos de sol a sol, [...]

Les enfants (garçons) aussi se réjouissaient (étaient contents) de cette mutation. Ils pensaient, un peu naïvement, que puisqu'ils partaient à Santander, un port de mer, ils passeraient toute la journée à lézarder en maillot de bain,

La valeur générique du masculin pluriel de « *chicos* » permettant de comprendre « enfants » ou « garçons », les deux traductions ont évidemment été retenues par le jury. La valeur ici de « *taparrabos* » devait être levée par le contexte et le terme de « pagne » ne pouvait évidemment être retenu. Enfin, il est étonnant à ce niveau de concours que des candidats ignorent le sens de l'expression très idiomatique « *de sol a sol* » et la traduise mot à mot.

...disponer de una piragua a voluntad para hacer músculo y darse cada mañana una tripada de mariscos después del chapuzón.

... qu'ils disposeraient à plein temps d'un canoé pour se faire les muscles et qu'ils se gaveraient de fruits de mer tous les matins après la baignade.

Pour les mêmes raisons qui ont poussé le jury à rejeter la traduction de « *taparrabos* » par « pagne », la traduction de « *piragua* » par « pirogue » était de l'ordre du contre-sens. L'expression « *hacer músculo* » pouvait être traduite en français par la voix pronominale du verbe « se faire les muscles » ou par le calque « faire du muscle », plus familier, mais qui rendait la familiarité propre à ce passage du texte et marquée en espagnol par les choix antérieurs de « *piragua* » et « *taparrabos* ». « *Darse una tripada* » pouvait être rendu également par l'expression familière « se mettre une ventrée de ». Le lexique a aussi été source d'écueil ici et il est étonnant qu'au niveau de ce concours les candidats hésitent sur le sens de « *marisco* » ou de « *chapuzón* ».

Ellos no sospechaban que en Santander las cosas seguirían, más o menos, como en Salamanca, con un poquitín más de mar y un poquito menos de piedras arcaicas, con la particularidad de que tendrían que reforzarles las suelas de los zapatos para preservar los pies de la humedad.

Ils ne se doutaient pas qu'à Santander comme à Salamanque tout continuerait comme avant (tout serait plus ou moins identique), avec juste un tout petit peu plus de mer et un peu moins de vieilles pierres, à ceci près (à ce détail près) qu'il faudrait que l'on renforce les semelles de leurs chaussures afin que leurs pieds soient protégés de l'humidité.

Le jury s'étonne que certains candidats à ce concours bi-disciplinaire aient des hésitations sur l'orthographe française et ignorent la graphie de « archaïque », qui, en outre, constituait un faux sens. Il fallait ici veiller à rendre le changement de sujet qui existe entre les verbes « *sospechar* » et « *tener* », le premier ayant pour sujet « les enfants », le second ayant un sujet indéterminé excluant le narrateur et les enfants eux-mêmes. C'est ce que signifie le choix de la troisième personne du pluriel ici traduite par le pronom « on ». Ici encore, le subjonctif imparfait « il faudrait que l'on renforçât » est grammaticalement normatif mais semble tout à fait surfait.

El cambio no era muy ventajoso que digamos para nadie, y menos para él, para su constitución endeble, y su afección catarrosa, y su estreñimiento crónico, y su reuma.

En fait, le changement ne représentait un avantage pour personne, et moins encore pour lui, pour sa faible constitution, sa tendance au rhume, sa constipation chronique et ses rhumatismes.

L'incise « *que digamos* » a posé de nombreux problèmes de traduction et il n'était pas envisageable de la traduire par le calque « disons ». Il s'agit d'une intervention du narrateur qui nous livre ici son point de vue. On pouvait envisager de la traduire par « en fait », « à vrai dire », etc. Ce passage a aussi été source de quelques erreurs de syntaxe lourdes dues à des calques du texte source. Ainsi, la double négation « n'était pas ... pour personne » ne pouvait fonctionner en français. On aurait pu admettre « n'était pas... pour quiconque ». De même, le calque « et moins pour lui » au lieu de « encore moins pour lui » a été lourdement sanctionné. Du point de vue lexical, on retrouve les mêmes écueils que dans le début du texte, auquel on rajoutera l'adjectif « *endeble* » qui semble peu connu des candidats et qui signifie « faible, chétif ».

Exactamente, el traslado no era otra cosa que trocar una angustia y una monotonía de tierra adentro por una angustia y una monotonía de litoral.

Au vrai, la mutation ne représentait rien d'autre que la perspective de troquer une angoisse et une monotonie d'intérieur des terres contre une angoisse et une monotonie de bord de mer.

L'adverbe « *exactamente* » ne pouvait admettre une traduction mot à mot. On lui préférera des locutions adverbiales comme « au vrai, à vrai dire, en fait ». Plus problématique a été la compréhension de cette dernière phrase et sa traduction dans le texte cible. En effet, de nombreux candidats n'ont pas compris l'expression « *de tierra adentro* » comme une information géographique de provenance et l'ont rendue par le contre-sens « monotonie intérieure ». Evidemment « *una angustia y una monotonía de litoral* » a posé le même type de problème, le syntagme prépositionnel indiquant la provenance ne pouvant être rendu par un adjectif qualificatif épithète. Pour se tirer d'affaire, il fallait seulement être sensible au contexte et maîtriser la géographie de l'Espagne afin de comparer la situation de Salamanque, ancrée dans les terres, et celle de Santander, sur la côte Cantabrique. Tout cela était très explicite dans le texte et ne devait pas poser de problème.

En guise de conclusion de ce rapport, nous invitons les futurs candidats à bien se préparer en amont à cette épreuve de traduction qui requiert une parfaite maîtrise de l'espagnol et du français ainsi qu'une bonne connaissance des codes de cet exercice universitaire. Afin de l'aborder avec le maximum de chances de succès, les candidats des prochaines sessions du concours sont vivement encouragés à consulter les rapports du jury des années précédentes afin de s'imprégner des codes de l'épreuve et d'en connaître les écueils rédhibitoires, à pratiquer régulièrement l'exercice de traduction en cours ou à l'aide des manuels indiqués dans la bibliographie ci-dessous, à fréquenter assidument les dictionnaires et à étoffer leur bagage culturel et linguistique dans les deux langues par la fréquentation des textes d'auteurs.

ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ

LETTRES

Commentaire composé assorti d'une question de grammaire

L'épreuve écrite de Lettres consiste en un commentaire composé accompagné d'une question de grammaire à partir d'un texte littéraire.

Les deux exercices sont présentés, l'un après l'autre, à partir du sujet donné en 2017.

1. Vous rédigerez le commentaire composé de ce texte

Je me souviens, c'était un matin, l'été,
La fenêtre était entrouverte, je m'approchais,
J'apercevais mon père au fond du jardin.
Il était immobile, il regardait
Où, quoi, je ne savais, au-dehors de tout,
Voûté comme il était déjà mais redressant
Son regard vers l'inaccompli ou l'impossible.
Il avait déposé la pioche, la bêche,
L'air était frais ce matin-là du monde,
Mais impénétrable est la fraîcheur même, et cruel
Le souvenir des matins de l'enfance.
Qui était-il, qui avait-il été dans la lumière,
Je ne le savais pas, je ne sais encore.

Mais je le vois aussi, sur le boulevard,
Avançant lentement, tant de fatigue
Alourdissant ses gestes d'autrefois.
Il repartait au travail, quant à moi
J'errais avec quelques-uns de ma classe
Au début de l'après-midi sans durée encore.
À ce passage-là, aperçu de loin,
Soient dédiés les mots qui ne savent dire.

(Dans la salle à manger
De l'après-midi d'un dimanche, c'est en été,
Les volets sont fermés contre la chaleur,
La table débarrassée, il a proposé
Les cartes puisqu'il n'est pas d'autres images
Dans la maison natale pour recevoir
La demande du rêve, mais il sort
Et aussitôt l'enfant maladroit prend les cartes,
Il substitue à celles de l'autre jeu
Toutes les cartes gagnantes, puis il attend
Avec fièvre, que la partie reprenne, et que celui
Qui perdait gagne, et si glorieusement
Qu'il y voie comme un signe, et de quoi nourrir
Il ne sait, lui l'enfant, quelle espérance.
Après quoi deux voies se séparent, et l'une d'elles
Se perd, et presque tout de suite, et ce sera

Tout de même l'oubli, l'oubli avide.

J'aurai barré
Cent fois ces mots partout, en vers, en prose,
Mais je ne puis
Faire qu'ils ne remontent dans ma parole.)

Yves Bonnefoy, *Les planches courbes*, « La maison natale » VII, 2001

1. Commentaire composé

Au préalable, nous ne saurions trop conseiller aux futurs candidats de pratiquer régulièrement des commentaires composés d'extraits relevant de genres littéraires variés, de façon à s'approprier la posture adéquate devant un texte à analyser. Cette année, il s'agissait d'un poème d'Yves Bonnefoy, publié en 2001 dans le recueil *Les Planches courbes*. La dimension poétique a été peu prise en compte par la plupart des copies : un futur professeur doit posséder une culture littéraire étendue et fréquenter tous les genres littéraires, sans exception.

Le registre de langue du texte d'Yves Bonnefoy ne posait pas de difficulté particulière. Plusieurs candidats ont su saisir les thèmes de la relation manquée au père et du rapport délicat aux mots. Mais trop de copies se sont égarées dans des contre-sens grossiers, trahissant une lecture peu attentive et peu respectueuse du texte. Certains candidats, par exemple, ont voulu comprendre que le père trichait au jeu de cartes, plaquant sans doute une idée toute faite qui consiste à croire que ce sont les parents qui « trichent » pour faire plaisir aux enfants...

Le commentaire composé à l'écrit est un exercice très codifié qui suppose une méthode. Nombreux sont les candidats cette année qui ne se sont pas conformés aux attentes formelles propres à l'exercice. Aussi, dans la lignée des rapports des années précédentes, rappelons-nous les principaux écueils à éviter et les compétences attendues dans les copies.

Présentation de la copie

La copie doit être entièrement rédigée, sans titres ni sous-titres : ces derniers sont intégrés dans le développement au sein d'une phrase complète. Les signes mathématiques (=, →, −) ou la barre oblique (/) sont à proscrire absolument.

Certaines copies sont trop compactes, présentées d'un seul bloc, sans sauts de ligne permettant de distinguer l'introduction du développement, les différents axes et la conclusion. Ce défaut de construction gêne la lecture et la compréhension du parcours interprétatif suivi par le candidat. On attend par conséquent des paragraphes qu'ils respectent les règles de présentation formelle (alinéa en début de paragraphe, saut de ligne entre deux parties du développement mais pas entre deux paragraphes). Les correcteurs ont ainsi apprécié les copies qui proposaient une lecture fluide, balisée par des transitions, des connecteurs logiques, l'énoncé d'idées directrices et des bilans partiels qui font apparaître les différentes étapes du raisonnement.

Les règles de présentation des titres sont également à maîtriser : faute d'italique, on souligne le titre d'un recueil (Les Planches courbes), et on utilise les guillemets pour le titre d'un poème (« L'Albatros » de Baudelaire).

Lecture et compréhension du texte

Le texte d'Yves Bonnefoy est un poème en vers libres. Il s'agissait d'abord de comprendre le texte de manière littérale puis d'en appréhender la dimension poétique. Cette dernière exigeait une lecture sensible : le matériau sonore et rythmique, la prosodie, les effets de rejet ou d'enjambement méritaient des développements précis.

Une première étape s'impose au futur professeur de Lettres : comprendre le texte et en proposer une interprétation. Même si c'est une évidence, nous rappelons que **plusieurs lectures** sont indispensables avant d'entamer tout travail d'analyse. Sans parcours de lecture véritable, on aboutit trop souvent à une paraphrase dénuée d'explication et d'analyse littéraires.

Il faut également veiller à **considérer le texte pour lui-même** : certaines dérives ont pu donner lieu à un discours jargonnant et même pédant, au détriment d'une réelle et solide interprétation. Le texte ne doit en aucun cas être considéré comme un prétexte à la pure restitution de connaissances, si justes soient-elles. Autrement dit, il était rédhitoire de « plaquer » des savoirs et de proposer, par exemple, un « mini-cours » sur la poésie ou des digressions sur l'art comme moyen d'expression là où l'on attendait une vraie lecture du poème.

Certaines copies se sont égarées au point d'associer au texte d'Yves Bonnefoy des références incohérentes, retrouvant dans le poème tout à la fois des échos au « Dormeur du val » de Rimbaud, à *La Gloire de mon père* de Pagnol, à la lettre ouverte « J'accuse » de Zola, ou encore au film d'animation *La Prophétie des Grenouilles*... Le commentaire littéraire peut s'appuyer sur des rapprochements littéraires, encore faut-il qu'ils soient justifiés de manière pertinente.

L'objectif est d'adopter une posture juste et fine de lecteur : les contresens révèlent une lecture trop rapide ou inattentive. Ce manque d'attention scrupuleuse au texte conduit à de nombreuses surinterprétations ou à des simplifications proches du contresens : au vers 28 « la demande du rêve » a conduit certains à dire que le poème relatait « un rêve » et non un souvenir ; et beaucoup de copies ont affirmé à tort que « le père tombait dans la démence ».

Les candidats doivent par ailleurs **éviter une lecture psychologisante**. Se demander « si le père est atteint de la maladie neuro-dégénérative d'Alzheimer » est une question inopérante en vue d'un commentaire littéraire. Affirmer que, pour Bonnefoy, « la poésie est une psychothérapie » ou faire du poème un « manifeste contre la pénibilité du travail » relèvent dans un cas d'un poncif et dans l'autre du contresens. Cette difficulté à aborder le texte en lui-même, à s'en emparer pour une lecture personnelle et sensible, incite parfois des candidats à retranscrire des lectures préconstruites, voire erronées. De la même façon, émettre un jugement moralisant ou moralisateur sur un personnage ne relève pas de la posture attendue dans cette épreuve. Une copie, par exemple, a déploré que « la relation entre le père et le fils soit glaciale alors que le même sang coule dans leurs veines ». D'autres en réfèrent à des stéréotypes normatifs tels l'insouciance de l'enfance. On évitera également les jugements de valeur incongrus qui saluent « le travail de l'auteur » ou mettent en doute « la pertinence de son entreprise poétique », estimant que son style « laisse le lecteur dans le flou et le condamne à une lecture superficielle ».

Méthode et organisation du commentaire

Comme l'indique explicitement le libellé du sujet, l'épreuve consiste en **un commentaire composé** : une démarche linéaire, même annoncée dans l'introduction, n'est pas recevable à l'écrit. Le commentaire doit obligatoirement être structuré, et ses étapes articulées de façon à répondre progressivement à une problématique claire. Le jury a apprécié l'effort de certains candidats pour synthétiser et proposer une lecture transversale du poème, évitant d'égrener des remarques linéaires. Cet effort de construction est nécessaire tout au long du développement : rappelons qu'un paragraphe correspond à une idée directrice. On ne saurait accepter une succession de remarques pointillistes, énumérées au gré d'un relevé sans ordre. Les analyses linéaires conduisent en effet trop souvent à une suite de remarques décousues qui ne construisent pas le sens et prennent des allures de simples paraphrases.

L'introduction ne comporte qu'un paragraphe et s'achève par l'énoncé de la problématique, suivie de l'annonce du plan. Il n'est pas nécessaire de rattacher le texte à un mouvement littéraire : certains candidats ont voulu inscrire le poème dans l'esthétique baroque, sous prétexte du thème du temps qui passe, d'autres l'ont rattaché à Baudelaire, arguant du fait que le souvenir d'enfance induisait une forme de spleen. Ces deux exemples témoignent d'une profonde méconnaissance de l'histoire littéraire.

La problématique n'est pas le repérage du thème principal du texte : étudier par exemple le souvenir d'enfance ne constitue pas une problématique. Elle repose sur un questionnement littéraire et ne doit donc pas conduire à des interrogations vagues sur « l'influence de la famille sur notre quotidien », ou à des considérations sur le passage « de la chaleur de l'enfance à l'amertume

de la vie adulte ».

Les libellés des objets d'étude des programmes du lycée professionnel ne peuvent être des problématiques préconstruites, offrant un parcours clef en main. Au contraire, la problématique est formulée grâce à une lecture personnelle, singulière et détaillée du texte. Nous conseillons d'émettre la problématique sous la forme d'une phrase interrogative, soit directe, comme par exemple : « En quoi la forme poétique confère-t-elle une grande force à l'évocation et à la narration du souvenir ? », soit indirecte, du type : « Nous examinerons de quelle manière le projet poétique de l'auteur consiste à donner une voix aux silences et absences de l'enfance ».

Le développement, idéalement, est composé de trois parties. Il est néanmoins possible de concevoir un bon commentaire en deux parties. Le candidat s'efforcera de le conduire efficacement en guidant le correcteur dans un parcours argumenté. Un bilan partiel est attendu à la fin de chaque partie, ce qui permet d'aborder ensuite la partie suivante en ménageant une transition. Ainsi le parcours de lecture passe d'un niveau d'interprétation à un autre de manière progressive et raisonnée. Dans un même souci de lisibilité, les axes de lecture annoncés en fin d'introduction sont reformulés au début de chaque partie, laquelle est constituée de paragraphes identifiables par l'emploi d'alinéas (cf. le paragraphe initial de ce corrigé sur la présentation de la copie).

L'exercice du commentaire composé repose sur **une interprétation** : il ne s'agit donc pas de raconter le texte, de compiler des listes de champs lexicaux ou d'énumérer des montages de citations. Un commentaire composé n'est pas un catalogue mais une analyse poétique et stylistique. Le texte doit être analysé en suivant plusieurs niveaux de lecture. Si les champs lexicaux sont pertinents, il faut veiller toutefois à ce qu'ils ne se métamorphosent pas en un rouleau compresseur textuel : un bon commentaire s'appuie certes sur des isotopies, mais de manière mesurée, ponctuelle et pertinente.

Nous recommandons aussi de ne pas recourir aux figures de style à titre décoratif : non seulement un commentaire composé n'est pas un inventaire technique de remarques stylistiques, mais, lorsque l'on mobilise des procédés, il faut les employer à bon escient. Leur emploi présuppose que le candidat en maîtrise le sens et en exploite les effets dans un commentaire cohérent. La métaphore, par exemple, a pu être confondue avec la cataphore, ou une hyperbole a été citée en lieu et place d'un oxymore. On voit ici combien la profusion de procédés mal compris peut être pénalisante dans une copie.

La méthode suppose enfin de maîtriser **l'insertion des exemples** : citer longuement le texte sans le commenter ne suffit pas ; mentionner des citations entre parenthèses ne les intègre pas dans la réflexion. Les références au poème suivies systématiquement de formules « ce qui prouve », « ce qui montre », « ce qui veut dire », « ce qui pourrait laisser penser que » tendent à présenter le commentaire comme un déchiffrement ou une traduction réductrice. Les correcteurs apprécient l'effort du candidat qui cherche à situer la citation dans le poème.

Le commentaire s'achève par **une conclusion** qui répond rigoureusement à la problématique. Ce n'est plus le lieu pour des analyses nouvelles ou des remarques sur la forme. En revanche, c'est là que les objets d'étude des programmes de lycée professionnel peuvent prendre place (et non dans l'introduction). Un élargissement est souhaitable à condition d'être judicieux. La pertinence des références permet de ne pas ternir un bon commentaire par une ouverture erronée : un candidat peu inspiré, par exemple, cite Baudelaire et ses *Petits poèmes en prose* pour en faire un précurseur... du vers libre. Les candidats seront attentifs à convoquer leur culture littéraire de façon adéquate pour choisir des mises en perspective judicieuses.

Les ouvrages suivants pourront être lus avec profit afin d'acquérir davantage de méthode : *Le Commentaire de texte en français*, d'Anne Raymonde de Beaudrap (éditions Bertrand-Lacoste) et *Didactique du texte littéraire* de Jacqueline Biard et Frédérique Denis (éditions Nathan).

La rédaction du commentaire / La maîtrise de la langue

Le commentaire se rédige en français : cette évidence a échappé à deux candidats qui l'ont écrit en espagnol. Rappelons également que l'on emploie « on » ou « nous », et non la première personne, pour rédiger le travail. Nous insistons encore cette année : le poème est un texte - et non

un « document » ; le poème a un « titre » et pas un « nom ».

Concision et simplicité sont souvent gages de clarté : les formules vides de sens ou emphatiques n'impressionnent en rien les correcteurs. Les envolées lyriques générales peuvent être préjudiciables : remonter à la préhistoire et à la grotte de Lascaux pour proposer un développement sur « l'Art et ses propriétés curatives » est inutile et hors de propos.

Il est aussi maladroit d'énoncer la méthode du commentaire en rédigeant : il suffit de l'appliquer. Des formules telles que « Nous devons rédiger le commentaire du texte de Bonnefoy » ou « Le texte qui nous est donné à étudier » ne sont pas une entrée en matière ; annoncer : « Le commentaire sera divisé en trois parties », n'apporte rien.

Il est indispensable que les candidats soient attentifs à la qualité de leur expression. Dans le souci de clarté du propos, la syntaxe des phrases doit être correcte. Le problème de l'interrogation indirecte persiste, surtout dans la formulation de la problématique. On écrira, par exemple : « Nous nous demanderons si le poème révèle la sensibilité du poète » - sans inversion du sujet ni point d'interrogation final.

Le **vocabulaire doit être précis** et d'un niveau de langue excluant toute familiarité, même employée avec des guillemets prudents : d'autres adjectifs existent pour évoquer « une ambiance cocooning » ; l'enfant n'est pas « un glandeur » ; le père n'est pas « le paternel ». Les candidats s'efforceront d'employer les mots justes, en maîtrisant le champ sémantique que ces termes recouvrent. Des formules comme « le ressenti » ou « le vécu » du poète sont pauvres et approximatives : il vaut mieux opter pour les nuances et les richesses de notre lexique (impressions, sentiments, sensations...).

Les correcteurs ont observé cette année encore des fautes inacceptables, tant au niveau de l'orthographe que de la syntaxe. Tous les ans, le jury relève des erreurs spécifiques aux candidats hispanistes qui doivent impérativement vérifier l'orthographe des termes français courants de l'analyse littéraire : « syllabe », « analyse » et « rythme » s'orthographient avec un « y » ; « chiasme » s'écrit avec « ch », et « allitération » avec deux « l ». Plus généralement, l'emploi de certains mots français transposés directement de l'espagnol a dévalorisé certaines copies : « polisindeton* », la « verosimilitude* », « la désilusion* », « facilement* », « le poète réflexione* sur », « la voix poématique* ». Il faut enfin éviter tout barbarisme, tels « le progéniteur* » ou « la vaguété* ». Les candidats doivent donc se ménager un temps de relecture en fin d'épreuve : de trop nombreuses erreurs orthographiques ou d'accords sont pénalisantes. Ainsi, les homophones *peu / peut, or / hors* ont été parfois confondus. Par ailleurs, que penser de l'attention d'un candidat qui n'orthographie pas correctement le nom de l'auteur ? Dans certaines copies, Yves Bonnefoy devient « Yves Bonnefoix », « Bonnefoi » ou « Bonnefox »...

L'ouvrage de Danièle Cogis, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* (éditions Delagrave), se révélera précieux pour de futurs professeurs de Lettres. En outre, pour les candidats soucieux de surmonter d'éventuelles difficultés que pose l'orthographe de la langue française, deux sites internet offrent leur service :

- <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/> (site gratuit)
- <https://www.projet-voltaire.fr> (site payant).

Des candidats ont su employer avec pertinence **les outils d'analyse du texte poétique**. De manière générale, nous conseillons aux étudiants de se constituer un lexique d'analyse littéraire solidement définis. Des termes employés dans certains commentaires n'étaient pas pertinents pour la lecture d'un poème. Citons « narrateur » pour exemple. Parfois, il s'agissait de notions savantes mal comprises : un candidat parle de « trois hémistiches dans un vers » et identifie « un alexandrin de 11 strophes » ; un autre a fondé son analyse sur l'idée d'un texte théâtral, confondant « fragment VII » du recueil avec la scène sept d'une pièce. À plusieurs reprises, le terme « anaphore » a également été utilisé à tort, confondu avec « assonance ». Il est indispensable de s'approprier le sens exact des outils d'analyse et de posséder le vocabulaire spécifique... jusque dans son orthographe, afin que les connaissances soient maîtrisées sur le fond et sur la forme.

Pour ce faire, nous recommandons, entre autres ouvrages, le *Lexique des termes littéraires* sous la direction de Michel Jarrety (édition Le Livre de Poche), ou le *Gradus, Les procédés littéraires (Dictionnaire)* de Bernard Dupriez (Éditions 10/18). La constitution d'un glossaire personnel des termes littéraires doit s'articuler à une connaissance des genres littéraires, des registres et de

l'histoire littéraire. Il est indispensable, au cours de l'année de préparation, de fréquenter régulièrement des anthologies de la littérature française : des manuels de lycée, tels *Passeurs de textes* par l'équipe de Weblettrés (édition Le Robert), *Des textes à l'œuvre*, niveaux Seconde et Première, de Romain Lancrey-Javal (édition Hachette éducation), la collection Henri Mitterand, *Littérature, Textes et Documents* (éditions Nathan) ou les tomes de la *Collection littéraire* de Lagarde et Michard (édition Bordas) en sont quelques exemples.

ÉLÉMENTS DE CORRIGÉ POUR UN COMMENTAIRE COMPOSÉ **sur le texte d'Yves Bonnefoy**

N.B. : Ce corrigé n'est pas un exemple-type de commentaire composé : les titres et les sous-titres y apparaissent pour que les futurs candidats soient à même de percevoir le cheminement de la pensée. Comme il a été dit précédemment, **dans une copie de concours tout serait entièrement rédigé.**

Yves Bonnefoy, né en 1923 et disparu en 2016, est poète, mais a aussi fait œuvre de traducteur (Shakespeare), de critique d'art et de théoricien de la poésie. Il s'écarte du mouvement surréaliste en 1947, refusant la tentation du surréel, « vaine carte d'un autre monde », pour poursuivre une quête vers le « vrai lieu », synonyme de présence au monde, par la parole poétique. Ainsi dans *L'Arrière-pays* (1972), le poète évoque Tours, la solitude, le silence des parents, qui s'oppose à Toirac dans le Lot, région des grands-parents et des vacances qui préfigure le « vrai lieu », paradis d'enfance. En 2001, le recueil *Les Planches courbes* suit de nouveau cette veine autobiographique dans la section « La maison natale », en revenant sur la figure du père disparu alors que Bonnefoy avait treize ans. La poésie est un effort tendu vers une rencontre, peut-être imparfaite ou inachevée, mais que Bonnefoy poursuit avec lucidité et espoir.

Poème et autobiographie

TROIS SOUVENIRS, TROIS SCENES, séparés les uns des autres par un blanc, actualisés par les verbes au présent « je me souviens », « je le vois aussi ». Une quatrième section ne contient pas de souvenirs mais un commentaire sur les mots qui viennent d'être dits. Les temps du passé viennent en alternance avec le présent de celui qui écrit. Le souvenir est lié au sens de la vue : « je le vois », « j'apercevais », « aperçu de loin » ; les repères chronologiques sont vagues, aucune date n'est précisée. L'enfant est dans un rapport de présence immédiate au monde, énoncée au début de chaque récit de souvenir par la saison, le moment de la journée, les sensations : « un matin, l'été », « l'air était frais ce matin-là du monde », « au début de l'après-midi sans durée encore », « l'après-midi d'un dimanche, c'est en été, / Les volets sont fermés contre la chaleur ». Ces indications ne conduisent pas le poète à reconstituer une chronologie ponctuée de dates symboliques fortes, de paliers fondateurs : le temps évoqué semble un temps arrêté, ou suspendu, voué à aucun événement marquant. D'ailleurs on passe d' « un matin » (v. 1) indéterminé au « souvenir des matins de l'enfance » (v. 11) tout aussi indéterminés. Les lieux sont familiers, sans extraordinaire : l'enfant à la fenêtre regardant son père « au fond du jardin » ; « sur le boulevard », « la salle à manger », « dans la maison natale » (c'est le titre de la section composée de récits en rêves et de souvenirs).

DEUX PERSONNAGES : d'abord la figure du père : « mon père », relayé par le pronom « il », la périphrase « celui qui perdait » dans le troisième souvenir ; ensuite un « je » double, celui de l'auteur, « je me souviens » au présent et celui de l'enfant, « j'apercevais » à l'imparfait ; l'observation de l'enfant permet le portrait du père, en jardinier : « Il était immobile, il regardait... Voûté comme il était déjà mais redressant / Son regard » ; « il avait déposé la pioche, la bêche » ; dans le deuxième souvenir, « Avançant lentement, tant de fatigue / Alourdissant ses gestes d'autrefois, / Il repartait au travail » ; dans ces deux souvenirs, la fatigue voire l'usure, la lenteur voire l'immobilité, l'action suspendue caractérisent la figure paternelle. On peut relever l'assonance en *-ant* des participes présents, de l'adverbe « lentement », de l'intensif « tant », qui suggère une certaine monotonie, qui mime la lourdeur du geste. Dans le dernier souvenir, « il a proposé / les cartes », la dernière scène est entre parenthèses jusqu'au commentaire final. Quel sens leur donner ? Les parenthèses mettent en retrait, ajoutent quelque chose de non essentiel, et cela entre en contradiction cependant avec l'intensité du passage. L'enfant a tenté de provoquer quelque chose, de passer à l'action. On remarquera

le passage de l'imparfait des deux premiers souvenirs, qui marque une durée ou une habitude, au passé composé, soulignant l'événement qui surgit dans le dernier souvenir.

LE « JE » : celui de l'enfant : « je ne savais » et celui de l'énonciateur ; ces deux « je » se rejoignent à la fin du premier souvenir : « Je ne le savais pas, je ne sais encore » ; même superposition dans « je le vois » (présent qui actualise le souvenir), dans le deuxième souvenir. On peut faire un portrait de cet enfant : la phrase « J'errais avec quelques-uns de ma classe » suggère le désœuvrement, peut-être une sorte de perte ; les « quelques-uns » sont anonymes, oubliés, aussi errants ou perdus que le « je » de l'enfant. Dans le troisième souvenir, le « je » disparaît, devient « l'enfant maladroit », « il », « l'enfant ». La distanciation est accrue entre l'enfant et le « je » du présent, entre le passé et le présent ; cela semble isoler l'enfant dans la solitude. La dernière section voit réapparaître le « je » du poète commentant l'acte d'écrire.

Pour Y. Bonnefoy, la poésie naît des expériences enfantines, il a conscience des « choses décisives de ces premières années ». Ces trois scènes rétablissent « le contact avec une réalité indéfaite, immédiate » (conférence du 10 mai 2006 donnée à Rennes).

Poème et quête

Pourquoi ces trois scènes précisément ? Le blanc entre les strophes semble isoler chacune d'elles. Quel sens invisible, quel non-dit les relie cependant ?

LE REGARD : Les personnages sont séparés, le regard n'est pas réciproque : l'enfant s'approche de la fenêtre tandis que le père est au fond du jardin ; l'enfant observe le père, tandis que celui-ci regarde « où, quoi, je ne savais ». Dans le deuxième souvenir, l'écolier désœuvré, errant, voit son père repartant au travail sur le boulevard mais n'est pas vu de lui ; dans le troisième souvenir, le père sort de la salle à manger où il avait commencé à jouer avec l'enfant, le verbe « sortir » étant à prendre au sens propre comme au sens figuré : il sort de la salle à manger, il sort de la relation à l'enfant. C'est donc toujours l'enfant qui tourne son regard vers le père.

LE REGARD DU PERE : « il regardait / Où, quoi, je ne savais, au-dehors de tout » puis « Voûté » au début du vers mais « redressant / Son regard vers l'inaccompli ou l'impossible ». Le père accablé par l'âge, la fatigue, le travail peut-être, accède à une grandeur, une dignité, comme si lui-même était dans une quête, tendu vers un ailleurs. La grandeur de l'énigme aussi est présente : la place des mots « où », « quoi » au début du vers, séparés du verbe « regardait » au vers précédent, est à remarquer, le père regarde vers un ailleurs.

LE POEME PRESENTE POURTANT UNE PROGRESSION : le troisième souvenir évoque une tentative de rapprochement, l'enfant invente un « signe, et de quoi nourrir / Il ne sait, lui l'enfant, quelle espérance ». Cette tentative est amorcée par le père : « il a proposé / Les cartes » qui permettent de « recevoir / La demande du rêve ». Il « ne sait » pas, car un enfant ne calcule pas consciemment les conséquences de son geste, mais le mot « espérance » dit peut-être la tentative de rapprochement. L'attitude de l'enfant doit provoquer une victoire du père, le transformer en héros, figure rassurante pour un fils aimant, « de quoi nourrir » affectivement et symboliquement. Il faut que « celui qui perdait gagne, et si glorieusement » (noter la longueur de l'adverbe qui laisse s'épanouir cette gloire), comme si l'enfant du premier souvenir tentait de réparer ou de donner au père l'impossible, l'inaccompli du premier souvenir, tentait de secouer la fatigue qui l'accable dans le deuxième souvenir ; dans ce moment du dimanche, hors du temps du travail, ce temps libre, l'enfant ré-invente un destin pour son père. Les rôles semblent s'inverser : le fils fait gagner le père ; d'habitude c'est l'inverse qui se produit, dans le désir de rendre heureux, de donner confiance en soi au petit... Notons que cette tension, ce désir de l'enfant est rendu par la syntaxe de la troisième strophe composée d'une seule phrase, l'enjambement interdisant la pause, relançant la phrase, mettant en relief certains mots :

« Il substitue à celles de l'autre jeu
Toutes les cartes gagnantes, puis il attend
Avec fièvre, que la partie reprenne, et que celui
Qui perdait gagne [...] ».

Une autre interprétation est possible : l'événement créé pourrait provoquer chez le père une parole, un regard vers l'enfant, donner un sens au futur pour eux deux ensemble. C'est la force propre à la poésie de suggérer cette interprétation au lecteur ; le poète, quant à lui, évite tout commentaire analytique, qui fait perdre le lien avec la réalité, qui risque d'alourdir et de fausser le sens.

Poème et leurre des mots

Mais le poème aboutit à UN ECHEC DE L'EFFORT DE COMPREHENSION que l'on trouve dans le bilan du premier souvenir : « Qui était-il, qui avait-il été dans la lumière, / Je ne le savais pas, je ne sais encore » ; les éléments de la description prennent un sens figuré : la fraîcheur de ce matin-là est « impénétrable », et le souvenir est « cruel » (noter la place antéposée de l'adjectif, mis en valeur à la fin du vers), car il ne livre aucun sens, malgré la précision des circonstances. Dans le dernier souvenir, là encore : « Il ne sait, lui, l'enfant ». La réflexion de l'adulte ou la rêverie du poète ne font accéder à aucun sens qui serait resté jusque-là énigmatique. Pour le deuxième souvenir, plus court, huit vers contre treize pour le premier, la conclusion est contradictoire : le poète dédie ses mots à ce « passage-là, aperçu de loin », mais ce sont « les mots qui ne savent dire ».

C'est aussi L'ECHEC D'UNE RELATION : le poème suit un double parcours, de façon métaphorique, les deux chemins de vie du père et du fils ne se rencontrent pas : dans le premier souvenir, « je m'approchais, / J'apercevais mon père » ; dans le deuxième souvenir, les routes se disjoignent, le père suit un but (« il repartait au travail »), ce à quoi s'oppose l'errance de l'écolier. Enfin, dans le troisième souvenir l'échec survient de la rencontre attendue « avec fièvre » mais inaboutie : les trois vers qui terminent cette scène présentent un résumé de ce que fut la relation à la suite de cette ultime tentative : « deux voies se séparent », « l'une d'elles / Se perd » (notons la place du verbe mis en valeur au début du vers), puis « l'oubli ». À l'espérance que nourrissait l'enfant a succédé l'oubli « avide », « presque tout de suite ».

ÉCHEC D'UNE PAROLE POÉTIQUE ? Les voies du père et du fils se séparent mais le poète fait entendre sa voix, bien plus tard (le recueil date de 2001) pour donner une présence au père en même temps qu'il décrit son absence (absence de communication avec l'enfant qui lui-même est *infans*, celui qui ne parle pas, puis c'est la mort du père). Les quatre derniers vers du poème sont aussi porteurs d'un paradoxe entre volonté de taire les mots (« j'aurai barré ») et impossibilité de « faire qu'ils ne remontent dans ma parole ». On pense à l'expression de l'inconscient qui s'impose malgré la tentative de refoulement. Le poète souligne le caractère obsessionnel de cette parole : « cent fois », « partout, en vers, en prose ». Il semble suggérer une lutte faisant alterner des vers courts (« J'aurai barré », « Mais je ne puis ») et des vers longs dont le vers de onze syllabes. Ainsi le vers qui clôt le poème, « Faire qu'ils ne remontent dans ma parole », révèle une sorte de victoire du verbe poétique sur le silence, l'oubli. La parenthèse serait alors une façon de vouloir mettre en sourdine cette troisième scène mais aussi la réflexion du poète qui voudrait faire taire la voix qui est la sienne. Cependant l'acte d'écrire s'impose. Insistons sur la présence fréquente de l'endécasyllabe, vers « moteur » selon Y. Bonnefoy, qui crée une tension, par son déséquilibre ; c'est le vers initial du poème, « Je me souviens, c'était un matin, l'été » ; le vers 3 : « J'apercevais mon père au fond du jardin » en écho avec le premier vers de la deuxième section : « Mais je le vois aussi, sur le boulevard » ; le vers 5 : « Où, quoi, je ne savais, au-dehors de tout » ; le vers final de la première strophe : « Je ne le savais pas, je ne sais encore » etc. Ces vers « moteurs » mettent en marche la mémoire, mais dépassent le simple récit statique, il s'agit d'aller quelque part.

Dans le poème VIII de la section « la maison natale », l'enfant regarde ses parents qui « se parlent, pour une fois. L'enfant / Du fond de ce jardin les voit, les regarde, / Il sait que l'on peut naître de ces mots ». Ainsi les mots qui donnent une présence au père dans le poème le font en quelque sorte renaître tout comme ils donnent une existence à l'intention affectueuse de l'enfant ; père et fils existent tous deux ensemble au sein du même poème. D'ailleurs on peut trouver un écho, une ressemblance, une parenté entre le regard du père tendu vers ce qui reste « inaccompli et impossible » et la quête inachevable du poète.

Conclusion

Les trois souvenirs rendent compte d'une relation où l'absence de communication, entre le père et l'enfant, et le silence dominant. La parole du poète ne parvient pas à élucider le mystère de cette absence, de ce silence, mais pourtant le poème redonne une présence au père, et permet de dire les tentatives de l'enfant, son intérêt. *L'Écharpe rouge*, dernier ouvrage paru en 2016, revient sur un récit-poème autobiographique écrit en 1964 et jamais publié ; l'analyse du poème permet à Bonnefoy de comprendre les raisons du silence de son père, l'origine de son désir d'écrire qui est de déchiffrer les signes. Dans le chapitre V, Bonnefoy appelle « compassion » le sentiment éprouvé pour son père : « Cette émotion, cette agitation de l'esprit ? C'est s'inquiéter de comprendre que quelqu'un souffre d'être privé des mots qui lui permettent d'être « au monde » [...] Et on souffre soi-même, on souffre pour lui, mais - et ce « mais » est fondamental - c'est sans perdre de

vue l'être que l'on est, en ses ambitions, ses désirs : quitte à penser - ou tout au moins espérer - que ce qu'ainsi l'on veut être pourra un jour remédier, ne serait-ce qu'un peu, au malheur dont on prend conscience ».

2. Vous expliquerez comment les choix grammaticaux de l'auteur enrichissent le sens du passage suivant :

« Mais je le vois aussi, sur le boulevard,
Avançant lentement, tant de fatigue
Alourdissant ses gestes d'autrefois.
Il repartait au travail, quant à moi
J'errais avec quelques-uns de ma classe
Au début de l'après-midi sans durée encore.
À ce passage-là, aperçu de loin,
Soient dédiés les mots qui ne savent dire. »

Le jury a constaté que la question de grammaire avait été abordée dans des copies plus nombreuses que l'année précédente. Que les candidats qui ont su composer en grammaire en soient félicités ! Néanmoins, rédiger quatre pages de grammaire, uniquement descriptives, était contre-productif : il était attendu que les faits grammaticaux soient mis en relation avec l'interprétation du texte.

Il est possible d'organiser son temps de réflexion en commençant par la question de grammaire : l'examen de celle-ci peut constituer un levier dans l'élaboration des pistes d'interprétation du texte à commenter, et procéder de cette façon évitera de fâcheuses contradictions entre les remarques grammaticales et le commentaire du texte. C'est aussi un atout pour mieux gérer son temps et rendre une composition complète au bout des cinq heures.

Il n'est pas judicieux de rédiger linéairement une description des faits grammaticaux, ou de proposer des listes ou encore un « catalogue » : les remarques grammaticales doivent être organisées et faire l'objet d'une synthèse en lien avec le sens du texte. On attend une description du phénomène grammatical (en mobilisant par exemple la méthode de la permutation, de la suppression...), et pas seulement une identification ou un relevé stricts. Cette année, le texte permettait d'étudier l'énonciation, la valeur des temps, les compléments circonstanciels. De bonnes copies ont examiné le jeu des pronoms pour identifier les deux instances d'énonciation entre le *Je* adulte et le *Je* enfant. Dans le cas d'une question de grammaire très large, comme celle de ce sujet, il convient de faire des choix ; aux candidats de sélectionner pertinemment ce qui éclaire leur lecture du texte.

Nous insistons sur la maîtrise des notions grammaticales. Les correcteurs invitent les candidats à bien préparer cette partie de l'épreuve : l'identification des classes grammaticales, des fonctions, des modes et des temps est impérative. De façon presque systématique, les candidats confondent gérondif et participe présent, possessifs et personnels, compléments d'objet direct et indirect, vers et phrase ou phrase et proposition. Comment concevoir qu'une copie de futur professeur de Lettres puisse repérer une « proposition circonstancielle introduite par Mais » dans le vers : « *Mais je le vois aussi, sur le boulevard* » ? La forme passive dans la phrase « *À ce passage-là, aperçu de loin, / Soient dédiés les mots qui ne savent dire* » a été très rarement perçue, et décrite en revanche comme « un subjonctif présent suivi d'un participe passé ».

De même, il est indispensable que la terminologie soit utilisée à bon escient : le présent d'énonciation « *je le vois* » a souvent été confondu avec un présent de narration ; la proposition subordonnée conjonctive est parfois analysée comme une proposition subordonnée relative ; un pronom réfléchi n'est pas « réflexif ».

Nous renvoyons les futurs candidats à des usuels précieux pour leur préparation. Une remise à niveau peut s'effectuer dans un premier temps grâce à la *Nouvelle grammaire du collègue de la sixième à la troisième*, sous la direction de Georges Molinié (éditions Magnard). Nous recommandons également les ouvrages suivants, déjà mentionnés dans les rapports de jury des années précédentes : *Grammaire du français* de Delphine Denis et Anne Sancier-Chateau (Le Livre de Poche) ou *La Grammaire descriptive de la langue française* de Roland Eluerd (Armand Colin).

Enfin, deux manuels de Roberte Tomassone, édités chez Delagrave Pédagogie, s'attachent à établir des liens entre les faits de langue et l'étude des textes : *Pour enseigner la grammaire*, et *Pour enseigner la grammaire II, Textes et pratiques*.

ÉLÉMENTS DE CORRIGÉ DE LA QUESTION DE GRAMMAIRE sur le texte d'Yves Bonnefoy

Trois phrases actualisent un souvenir autobiographique, mettant en scène la figure du père représenté par le **pronom personnel** « Il » et celle de l'enfant représenté par le pronom « je », à distinguer du « je » du poète dans « je le vois ». Placés tout deux en tête de vers, les deux pronoms ont la même fonction grammaticale sujet ; cette similitude évoque un parallélisme, une ressemblance de deux destins qui ne se rencontrent pas toutefois. Père et fils sont aux deux bouts du vers, aux antipodes l'un de l'autre dans « il repartait au travail, quant à moi » avec la forme tonique du pronom « je ». Ce « moi » est celui du passé, rimant avec le mot « autrefois ». C'est dans le présent seulement que les deux personnages se rencontrent, dans la phrase « je le vois », où la figure du père représentée par le pronom personnel « le » devient objet, tandis que le pronom personnel « je » incarne cette fois le poète (c'est-à-dire l'enfant devenu adulte).

Deux temporalités sont donc présentes :

Le mode personnel de **l'indicatif avec le présent** : « je le vois », « savent » ; **l'imparfait**, « il repartait », « j'errais ». Le présent de l'énonciation dans « je le vois » est celui du poète qui se souvient ; l'imparfait est un temps simple du passé et décrit le procès en train de s'accomplir dans une portion du passé sans que ne soient considérés ni son début ni sa fin. C'est le temps de ce qui n'est plus. Il a un aspect duratif ; ici c'est aussi peut-être un imparfait d'habitude. Notons que rien ne survient dans cette durée (ce qui serait marqué par un passé simple), car aucun événement n'a eu lieu entre père et fils.

La présence de deux **participes présents** accentue l'effet de l'imparfait. Le participe est un mode non personnel du verbe. Il se forme sur le radical verbal suivi de la désinence *-ant*. On parle de forme adjectivale du verbe parce qu'il tient du verbe et de l'adjectif ; il est invariable en genre et en nombre. Il est inapte à lui seul à situer le procès dans une chronologie ; le procès est en cours de déroulement (aspect non accompli) et l'on ne peut distinguer le début ni la fin de l'action. Ici « avançant », « alourdissant » : le premier a la fonction d'épithète détachée du sujet « il » ; « alourdissant » est le centre d'une **proposition participiale** : « tant de fatigue / Alourdissant ses gestes d'autrefois ». Comme telle, elle est autonome par rapport à la principale, séparée du reste de la phrase par une virgule, et mobile (elle pourrait être placée avant « avançant lentement »). Elle est un sous-ensemble des propositions subordonnées circonstancielles (mais elle n'est introduite par aucun mot subordonnant), et l'on peut proposer la valeur de cause : « avançant lentement » car ses gestes étaient alourdis par tant de fatigue. La musicalité ajoute à la lenteur et à la lourdeur des gestes du père avec l'assonance en *ã* des participes présents, de l'adverbe « lentement » et de l'intensif « tant ».

Le poète tente de se souvenir de façon précise : en témoignent les **compléments circonstanciels de temps et de lieu** : « sur le boulevard », « au travail », « au début de l'après-midi sans durée encore », « de loin ». Les compléments circonstanciels sont composés d'une préposition suivie d'un substantif ; « de loin » est une locution adverbiale ; ces compléments circonstanciels sont facultatifs, mobiles, peuvent se cumuler. Un cas pose question : « il repartait au travail » ; on pourrait dire « il repartait », le verbe aurait alors un autre sens (« il se remettrait en marche »). Le complément « au travail » apparaît dès lors plutôt comme un complément indirect, un complément obligatoire, et donc n'est plus facultatif comme l'est un complément circonstanciel de lieu.

La parole poétique du poète au présent a pour vocation de dire le souvenir et de provoquer quelque chose dans le geste d'offrir, dans l'envoi formulé par le verbe « dédier » à la voix passive, à la fin de la deuxième strophe. Cette dédicace est adressée au complément d'attribution « à ce passage-là ». On peut noter une **syllèpe de sens** : le mot « passage » désigne le lieu, le boulevard où passe le père, mais aussi ce souvenir dans le flux des souvenirs et encore ce passage précis du poème.

Le **subjonctif présent à la voix passive** : « soient dédiés » ; formé du présent du subjonctif de l'auxiliaire « être » et du participe passé. Notons que la valeur de ce subjonctif situe le procès dans le champ des possibles, ici le vœu, le souhait, sans la béquille du mot « que ».

Mais, à la rencontre manquée entre le père et l'enfant du souvenir répond un autre échec lié à la parole poétique présente : « les mots ne savent dire » : l'élément de la **négation** ici est « ne » (forme atone de la négation latine *non*) qui a longtemps fonctionné seul, comme en latin (survivance dans *je n'ose, je ne puis, je ne sais*). On trouve plus fréquemment en français moderne deux termes pour composer la négation : le discordantiel « ne » et le forclusif « pas ». La tournure ici est plutôt littéraire en français moderne, si elle est fréquente en français classique. L'infinitif « dire » n'est suivi d'aucun complément ou de subordonnée qui définiraient ce qu'il y a à dire. Cette économie de mots, comme une épure, renforce chacun des termes pour en dire l'imperfection (Yves Bonnefoy parle du « leurre des mots »). Paradoxalement, ce sont ces seuls mots-là qui « ne savent dire » tout en disant le souvenir et en le faisant exister encore.

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION N°1
ESPAGNOL
ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

RAPPEL

Cette épreuve se compose de deux parties :

- Une partie en **espagnol** où il est demandé au candidat de présenter et de mettre en relation les documents proposés dans un dossier, en s'appuyant sur ses connaissances du monde hispanique. (Durée 30 min : 15 min d'exposé puis 15 min d'entretien avec le jury)
- Dans une deuxième partie, en **français**, le candidat doit proposer des pistes d'exploitations didactiques et pédagogiques à partir du même dossier. (Durée 30 min : 15 min d'exposé puis 15 min d'entretien avec le jury)

Première partie en espagnol

Le candidat doit présenter tous les documents du dossier lesquels peuvent être de natures diverses : dessins, tableaux, photographies, publicités, textes de fiction ou informatifs, bande dessinée, documents audio ou vidéo –extraits de film, d'émission, interviews, reportages- etc. Le candidat doit donc se préparer à analyser et à exploiter toutes sortes de documents.

En guise de rappel, l'objectif de la présentation initiale n'est pas de faire une explication linéaire et détaillée des documents mais de présenter au jury une analyse qui mettra en évidence leur sens et les liens qu'ils entretiennent afin de dégager un axe de réflexion cohérent.

Le jury attend donc des candidats qu'ils fassent preuve de bon sens et de pertinence dans le choix de l'axe de lecture. Les documents seront donc présentés en fonction de cet axe.

Lors de la session 2017 chaque dossier proposé était fortement ancré dans l'aire hispanique. Il était donc important de contextualiser et de veiller à la pertinence des propos. Il est indéniable que les connaissances personnelles sont les bienvenues mais elles doivent être intégrées naturellement et sans artifice dans le seul but d'étayer les propos. Le jury n'exige pas des connaissances encyclopédiques de la part des candidats. En revanche les références culturelles et littéraires fondamentales du monde hispanique doivent être maîtrisées.

Exemple 1 : le dossier « Arte y poder », qui se trouve en annexe, ne pouvait pas être abordé sous le seul angle de l'exil, comme pouvaient le laisser penser les deux premiers documents. En revanche, une lecture approfondie du corpus dans sa totalité devait conduire les candidats à traiter la question de l'engagement de l'artiste dans lequel s'insérait le tableau de Picasso, et qu'introduisait le dialogue final de l'extrait de roman.

Exemple 2 : le dossier « Las palabras », également en annexe, a fait l'objet d'une exploitation parfois insuffisante du fait d'une analyse trop imprécise des documents. Le titre de deux des quatre documents proposés, pouvait orienter le candidat vers une présentation partielle des enjeux de ce dossier (la défense et la survie d'une communauté à travers sa langue - documents B et C). La dimension universelle, humaniste du plurilinguisme ainsi que le rapport personnel aux mots n'ont pas été suffisamment mis en avant (documents A, C et D).

Enfin, s'agissant d'un concours de recrutement de professeurs, le jury attend une langue de qualité et un registre adapté à la situation. Il évalue la maîtrise de la phonologie, de la morphosyntaxe, la richesse du lexique, la fluidité de l'expression. Il va de soi que l'aptitude à communiquer est également prise en compte.

En outre, le candidat doit veiller à adapter son débit de parole afin de se faire entendre et comprendre distinctement. Pendant la préparation, nous conseillons au candidat de construire un plan sous forme de notes et éventuellement de rédiger quelques phrases d'introduction et de conclusion s'il le juge nécessaire. Pendant la présentation une lecture abusive des notes est contre-productive. Le ton à adopter doit être celui de l'exposition.

Entretien en espagnol

L'entretien est avant tout un échange qui permet au jury de demander des éclaircissements, des compléments d'information et d'évaluer la capacité du candidat à interagir. Cette partie de l'épreuve est à considérer comme un moment privilégié car il donne la possibilité de préciser, d'approfondir ou de nuancer les propos tenus.

Dans cette phase d'interaction, le jury a valorisé la réactivité, la volonté d'échanger, la qualité d'écoute des candidats et, bien entendu, la maîtrise de la langue espagnole.

Deuxième partie en français

La consigne indique clairement qu'il ne s'agit pas de bâtir une séquence complète : « *vous proposerez des pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques* ».

Dans cette partie le candidat doit faire des propositions en lien avec l'axe de lecture dégagé. Ces propositions doivent être réalistes et être en adéquation avec le niveau ciblé ainsi qu'avec les programmes du lycée professionnel fixés par le BO n°2 du 19 février 2009.

Ensuite il convient de cerner les objectifs principaux (linguistiques, culturels, méthodologiques, communicationnels) du dossier. Le jury attend que le candidat propose au moins une ébauche de projet final ou une activité de fin de séquence en cohérence avec les objectifs définis.

Les concepts didactiques essentiels doivent être connus et maîtrisés (l'évaluation formative et sommative, la différence entre compréhension et expression, l'approche actionnelle, etc.). Les propositions d'utilisation de dispositifs innovants (tablettes, travail en îlots, cartes mentales, etc.) doivent être expliquées, et justifiées.

Une bonne connaissance du CECRL et des outils didactiques et pédagogiques est également bienvenue. Du fait de la spécificité de ce concours, il est indispensable de connaître les différentes filières de l'enseignement professionnel (vente, industrie, services, restauration...). Par ailleurs, le jury a valorisé les propositions de travail interdisciplinaire lorsqu'elles étaient le fruit d'une réflexion aboutie et non un simple effet d'annonce sans fondement.

Enfin, l'ébauche du projet de fin de séquence doit donner du sens aux apprentissages et doit être réalisable dans les conditions de travail habituelles de la classe. Ajoutons que les propositions dangereuses au regard de la déontologie du métier sont bien entendu rédhibitoires. Il peut être utile de relire la définition de la compétence 6 : *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*.

Le jury n'a pu que pénaliser des candidats qui ont proposé de faire réaliser par les élèves des tâches irréalistes ou contestables d'un point de vue éthique. Mettre les élèves dans des situations dégradantes, absurdes ou simplement déplacées n'est envisageable sous aucun prétexte.

Le rapport du jury du CAPES interne de la session 2013 (l'avant-propos notamment) apporte des éléments éclairants sur ce point précis.

Entretien en français

Lors de l'entretien il est demandé au candidat de s'exprimer dans une langue de qualité, riche et précise et de faire preuve de réactivité. Cette étape permet également d'apprécier la capacité d'écoute.

Le jury valorise les prestations de celles et ceux qui sont capables de prendre du recul, de revenir sur leurs propositions initiales afin de les rectifier, de les compléter ou de les enrichir. Bien

évidemment les réponses laconiques, de type oui/non ne conviennent pas mais il ne faut pas tomber dans le travers inverse en monopolisant la parole. Les échanges avec le jury se déroulent de façon cordiale et avec bienveillance. Néanmoins, les candidats devront se garder d'un traitement trop familier.

Le jury souhaite aux candidats une bonne année de préparation.

Sitographie :

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr>

Programmes d'espagnol du lycée professionnel :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/voie_professionnelle/05/8/Voie_prof_Programmes_CA_P_Bacpro_Espagnol_19-02-2009_133058.pdf

EDUSCOL : langues vivantes au lycée professionnel – ressources

<http://eduscol.education.fr/cid45730/lv-lycee-professionnel.html>

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

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

Référentiel de compétences du C2I2E certificat informatique et internet pour les enseignants, BO du n°5 du 3 février 2011

<http://www.education.gouv.fr/cid54844/esrs1000461a.html>

CECRL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

La lecture des rapports de jury du CAPLP et des autres concours est fortement conseillée

Bibliographie :

Réussir les oraux du Capes d'Espagnol

Collection : CLEFS CONCOURS ESPAGNOL

Editeur : ATLANDE

Auteurs : Pascal Lenoir, Véronique Pugibet, José Manuel Ruiz, Jean-Marc Suardi

ISBN 978-2-3503-0299-7

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION N°2

ESPAGNOL

ÉPREUVE A PARTIR D'UN DOSSIER

Cette épreuve orale, en place sous cette forme, depuis la session 2014, a fait l'objet de précédents rapports. Nous ne saurions trop recommander aux futurs candidats de s'y référer. Cependant, le jury tient à préciser de nouveau quelques aspects qui ont échappé à certains.

Le jury attend une connaissance du cadre spécifique et des enjeux des lycées professionnels.

Cette épreuve comporte deux parties. La première se déroule en espagnol et la seconde en français.

Rappel : à compter de la session 2018, le temps de préparation sera de 2h30 au lieu des 2h dévolues jusqu'à présent.

Première partie :

1^{re} partie en espagnol : (30 minutes : exposé 15 min + entretien 15 min) :

Vous procéderez à la présentation et à l'analyse détaillée du document proposé et vous en dégagerez l'intérêt en vous appuyant sur vos connaissances du monde hispanique.

Les sujets abordés dans cette première partie de l'épreuve couvraient plusieurs réalités du monde hispanique (la question de l'indépendance en Catalogne, le néolibéralisme en Amérique Latine, l'évolution des gauches en Amérique Latine), à travers des extraits de reportages de journaux télévisés, de messages à vocation publicitaire, ou à vocation informative ou de prévention.

Le jury attendait des candidats qu'ils prennent en compte la nature de chaque document afin d'en tirer le meilleur parti. A titre d'exemple, s'il était intéressant dans le cas de ce qui apparaissait comme une conférence filmée sur le thème de la communication, de se livrer à une première description du contenu, le candidat ne pouvait pas s'en contenter et devait s'engager dans une lecture critique de la mise en scène. De même, le recours à des connaissances techniques ou à un vocabulaire spécifique pour décrire ou décrypter une image n'a d'intérêt que si les remarques contribuent à créer du sens.

A ce stade du concours, chaque candidat doit donc parvenir à dépasser cette simple description ou restitution afin de proposer une analyse détaillée comme l'y invite la consigne (Exemple : le document audiovisuel « Miles de catalanes toman las calles a favor de la secesión », ne pouvait être abordé sans prendre en compte la dimension idéologique sous-jacente. De même, le document « Señalamiento XI » devait mener les candidats à identifier un court-métrage fantaisiste à forte charge politique (censure et propagande d'État).

Certaines prestations ont révélé des lacunes que le jury a sanctionnées. La fragilité des connaissances de certains candidats sur des points de civilisation incontournables pour qui s'apprête à enseigner la langue et la culture espagnoles et latino-américaines (dictatures hispano-américaines, période franquiste, transition espagnole) a desservi de nombreux candidats. Il est important de rappeler que ceux-ci doivent enrichir leurs connaissances et s'intéresser à l'actualité internationale.

La consultation très régulière de la presse est un moyen efficace de se préparer, sans omettre les articles de fond.

Quelques conseils de préparation

Le temps imparti pour la préparation de la totalité de l'épreuve est de deux heures. Aussi ne faut-il pas que l'étude du support de la première partie se fasse au détriment de la deuxième, tout aussi exigeante. Le jury ne saurait trop recommander aux futurs candidats de s'entraîner régulièrement afin de gagner en efficacité le jour de l'épreuve.

C'est ainsi qu'au regard de ses propres connaissances et des informations contenues dans le document proposé, il sera possible au candidat de livrer une réflexion personnelle et pertinente.

Quelques pistes de réflexion sur les documents présentés :

VIDÉO : « Miles de catalanes toman las calles a favor de la secesión »

Il s'agit d'un reportage de la chaîne iranienne hispanTV, consacré aux manifestations de soutien au mouvement indépendantiste catalan, dont le parti pris évident en faveur de l'indépendance ne pouvait être omis par le candidat.

Ce reportage donne uniquement la parole à des pro-indépendantistes participant à la manifestation : élus et citoyens réunis sur la « Plaza de España ».

Les thématiques et les prolongements qui pouvaient être proposés étaient les suivants :

- La question des identités,
- L'organisation territoriale espagnole,
- La désobéissance civique au pouvoir central.

Autant dire que les attentes du jury dépassent le cadre d'un exercice de retranscription d'un contenu oral. Il va de soi que le recours à des références extérieures dans les domaines du cinéma et de la littérature est grandement encouragé.

Le jury attire l'attention sur le fait que le niveau de langue ainsi que le registre utilisé doivent être à la hauteur des enjeux d'un concours d'enseignement.

Deuxième partie :

2^e partie en français : (30 minutes : exposé 15 min + entretien 15min) :

Cette partie de l'épreuve doit permettre d'évaluer la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

Vous disposez d'un dossier constitué de productions d'élèves (écrites et orales) et de documents complémentaires relatifs aux contextes d'enseignement du lycée professionnel.

- 1. Vous analyserez et commenterez les productions d'élèves au regard des consignes données.*
- 2. Vous établirez le(s) lien(s) entre les consignes du professeur et les documents complémentaires.*

Cette deuxième partie de l'épreuve se déroule donc en français. Elle requiert des compétences spécifiques de la part du candidat. Il s'agit d'un travail à visée professionnelle qui prend appui sur un dossier constitué de documents utilisés en cours et de productions d'élèves.

Rappelons tout d'abord que pour mener à bien un tel travail, de nombreux outils sont indispensables et doivent être maîtrisés par les futurs enseignants :

- Le CECRL et tous les textes utiles à l'élaboration d'une séquence d'enseignement. Nous pensons notamment aux descripteurs de compétences par activité langagière et par niveau ainsi que le vocabulaire spécifique qui en découle.
- Les programmes officiels en Lycée Professionnel (BO spécial n°2 du 19 février 2009) et les horaires d'enseignement.
- Les modalités d'évaluation (différents types d'évaluations possibles) pour le BACCALAUREAT PROFESSIONNEL.

L'ordre des questions -au nombre de deux- ne revêt aucun caractère obligatoire. Les consignes précisent uniquement le travail à effectuer. De nombreux candidats ont cependant cru devoir le respecter scrupuleusement et se sont livrés, à un relevé exhaustif des erreurs commises par les élèves dans leurs productions. Néanmoins, il est important de montrer et de démontrer que la production des élèves est l'aboutissement de la mise en œuvre de choix didactiques et pédagogiques (consignes, activités, outils langagiers... visant la construction de compétences) de la part de l'enseignant. Il est nécessaire de repérer ce qui a été mis en œuvre en amont et qui a permis d'aboutir aux dites productions.

Les candidats se sont trop souvent limités à un simple constat chiffré sans prendre en compte la typologie des erreurs pour dégager ainsi des voies de remédiations possibles. Dans le cadre d'une évaluation positive, il convient de souligner les réussites avant de pointer les erreurs et d'envisager des remédiations. La cohérence invite à évaluer les erreurs dans le cadre du niveau de langue annoncé.

La réponse à la deuxième question, quant à elle, a trop souvent été oubliée ou bâclée faute de temps ou parce qu'elle n'avait pas été correctement travaillée ou comprise.

Il est évident qu'il ne s'agit pas de reconstruire une séquence – les éléments soumis aux candidats étant trop peu nombreux - mais d'établir des liens logiques qui renverraient à une démarche didactique et pédagogique possible, au vu des productions obtenues. Le candidat doit donc parvenir à une **vision d'ensemble du dossier**.

Quelques pistes de réflexion

Le bon sens du candidat doit l'amener à se poser quelques questions pertinentes. Quelles ont pu être les activités langagières travaillées dans la séquence ? Quelles compétences l'enseignant a-t-il voulu développer ? Quelles ont été les réussites ? Quelles remédiations peut-on envisager ? Quel travail sur la langue l'enseignant a-t-il voulu mener avec ses élèves ? Comment et quand les productions des élèves s'intègrent-elles dans la séquence ? S'agit-il d'une évaluation ou d'un entraînement ? Auquel cas, de quel type d'évaluation s'agit-il ? Quelles mises en activité ont pu être menées au sein de la classe ?

Autant de questions que le candidat doit se poser en ayant le souci d'organiser et d'articuler ses propos.

Rappelons enfin que la spécificité de chaque dossier doit être prise en compte. Il ne saurait donc y voir une seule démarche possible. Par conséquent, cette deuxième partie d'épreuve doit être appréhendée comme un **va-et-vient entre les documents, les consignes et les productions des élèves**. Il va sans dire que le jury a apprécié les prestations des candidats qui ont fait preuve d'honnêteté intellectuelle et qui au travers de leurs remarques, leurs relevés et leurs commentaires ont témoigné des qualités de réflexion nécessaires.

Enfin, l'entretien donne l'occasion au candidat de reconsidérer certains aspects de sa prestation ou d'apporter un certain nombre de précisions ou d'éclaircissement dans un échange constructif avec le jury.

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

LETTRES

Mise en situation professionnelle (Ep. 1)

ou

À partir d'un dossier (Ep. 2)

Quelle que soit l'épreuve tirée au sort par le candidat, le temps de préparation est de deux heures trente et la prestation d'une heure. L'oral prend la forme d'un diptyque : il comprend un exposé de trente minutes suivi d'un entretien avec le jury de trente minutes également. Dans les deux cas, il s'agit d'une durée maximale qu'il est impératif de ne pas dépasser. La gestion du temps est une dimension essentielle de l'exercice. Sitôt que le candidat a terminé son exposé, le jury passe à l'entretien.

L'entretien a pour objectif de compléter, de préciser, d'améliorer ou encore de corriger le contenu de l'exposé. Les questions n'ayant pas pour objectif de piéger le candidat, il lui est conseillé d'adopter une posture ouverte et constructive, d'être à l'écoute de ce que lui demande le jury et d'entrer dans un véritable échange. Le candidat doit éviter de remettre en question le bien-fondé des questions qui lui sont posées, voire leur formulation. En revanche, s'il n'a pas bien compris, il peut faire répéter le jury ou demander une reformulation.

De manière générale, on ne saurait trop recommander au candidat d'avoir un débit de parole adapté à la compréhension de son exposé et d'éviter un ton trop confidentiel qui ne permet pas au jury d'en saisir l'intégralité, en ayant à l'esprit que les qualités de communication sont indispensables à la transmission des savoirs en classe.

Les informations et les conseils qui suivent complètent les remarques des rapports précédents, notamment celui de la session 2016, que les candidats sont également invités à consulter.

Epreuve 1 : MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Définition et modalités de l'épreuve

L'épreuve 1 évalue essentiellement la capacité du candidat à mener une explication de texte et à étudier un point de langue (ou « question de grammaire ») dont l'analyse est articulée à l'étude de l'extrait pour en souligner le sens.

S'il est attendu que le candidat fasse référence aux programmes et au cadre institutionnel au cours de son exposé selon l'intitulé « mise en situation professionnelle », l'essentiel de la prestation réside dans la construction d'un parcours de lecture qui élucide le sens de l'extrait et en souligne précisément enjeux et résonances littéraires. Autrement dit, l'inscription du texte dans un programme n'est pas la finalité de l'épreuve mais celle-ci suppose néanmoins une mise en perspective didactique. Il en va de même de l'analyse du point de langue.

L'exposé suppose une introduction en bonne et due forme, la lecture du passage à étudier (que le jury peut choisir d'interrompre si le texte est long), l'explication en elle-même et une conclusion pertinente reprenant les grandes idées de l'analyse et ouvrant des perspectives culturelles et didactiques.

Deux textes, empruntés à des genres littéraires et à des siècles différents, sont proposés, chacun étant assorti d'une question de grammaire spécifique. Un véritable choix est donc offert et on ne peut que conseiller aux candidats de se donner le temps de lire les deux extraits avant de déterminer sur quel passage ils vont travailler.

Le jury évalue les candidats sur leur capacité à s'emparer du texte littéraire pour en produire une analyse cohérente, claire et organisée par un projet de lecture fort. S'appuyant sur une étude précise des faits de langue, mais sans jamais réduire le texte à ceux-ci, le candidat sera soucieux de ne pas plaquer des représentations toutes faites ou des stéréotypes trop souvent entendus ; il proposera une analyse personnelle de l'extrait. Pour cela, il répondra à une problématique originale, qui soulignera les particularités du texte et son unicité tout en le situant dans l'histoire littéraire.

Un choix soigneusement établi et une lecture rigoureuse de l'énoncé

Une fois le sujet choisi entre les deux extraits proposés, il est indispensable de comprendre ses attentes. Chaque texte est accompagné des références complètes de l'œuvre à laquelle il appartient. Il est lui-même clairement délimité. Cependant, il est fortement recommandé de contextualiser l'extrait en s'obligeant à lire ce qui précède et ce qui suit immédiatement le passage ; de cette façon, des interprétations limitées ou erronées seront évitées. À propos d'une pièce de Racine, on a pu entendre une candidate énoncer que Thésée était « peut-être mort ». Celle-ci n'avait manifestement pas lu qu'Hippolyte, juste avant la tirade de Phèdre, évoque explicitement Thésée, « tout mort qu'il est ». La prise en compte du contexte immédiat aurait évité une vaine hypothèse dans l'analyse qui a été donnée.

Quant à la question de grammaire, elle porte sur un point de langue précis, qu'il s'agit d'étudier dans une partie ou dans l'ensemble du passage à expliquer.

Le jury attire tout particulièrement l'attention des candidats sur la nécessité de lire avec le plus grand soin le libellé du sujet. Une délimitation inexacte du texte à étudier entraîne une explication fautive ou hors-sujet. De même, la question de grammaire porte soit sur l'intégralité du texte, soit sur un passage précisément délimité dans le sujet qu'il convient de respecter. Parfois, certains candidats ré-inventent un intitulé grammatical. Ainsi le jury s'est vu proposer un point sur « les images dans le poème » alors qu'une question sur les compléments était posée. Ou encore, pour le même sujet, une candidate a proposé un point de langue sur « les temps ».

La préparation de l'exposé

Plusieurs étapes sont indispensables concernant la démarche à adopter : on attend du candidat qu'il présente dans l'introduction 1) l'auteur, 2) les contextes, 3) l'œuvre, 4) l'extrait.

Pour ce faire, le candidat dispose :

- de l'œuvre intégrale : il convient d'en tirer pleinement parti car il faut situer avec soin l'extrait dans l'œuvre ; cela est porteur de sens ;
- du paratexte : certains ouvrages disposent d'un appareil critique sous forme de notes, d'un glossaire, voire d'une préface, qui peuvent affiner la compréhension du texte et aider à présenter un auteur, un contexte ;
- des usuels : dictionnaires de langue, dictionnaire des œuvres, des auteurs, des noms propres, grammaires, dictionnaire étymologique, etc.

On appelle « usuels » les ouvrages mis à disposition des candidats en salle de préparation ; ils sont à consulter avec discernement. Ils permettent avant tout de vérifier ou d'élucider certaines références et de préciser une impression. Mais ils ne sauraient se substituer à de solides connaissances - concernant l'histoire littéraire, les auteurs, les œuvres et les notions attendues d'un professeur de Lettres.

Rappelons que la démarche repose avant tout sur une lecture approfondie du texte choisi qu'il convient de lire et de relire pour en donner une interprétation pertinente. Le premier attendu du jury est que le candidat fasse état d'une compréhension littérale correcte du passage donné et qu'il mette au jour le sens du texte qu'il a à étudier. L'analyse des procédés littéraires, pour qu'elle soit

pertinente, doit s'appuyer sur cette première étape indispensable. Les candidats éviteront ainsi l'écueil de vouloir plaquer des connaissances inappropriées sur l'extrait à commenter (mouvements littéraires, références peu idoines).

Le jury a par ailleurs constaté des lacunes inquiétantes chez certains candidats. Pour un futur professeur, la culture doit être entretenue par une fréquentation curieuse et constante des œuvres qui la composent. Comment peut-on mentionner le romantisme sans pouvoir répondre à la question de son représentant le plus emblématique ? Comment évoquer le naturalisme sans pouvoir donner les caractéristiques ou même les auteurs de ce mouvement littéraire et culturel ? Comment ignorer les grands mythes qui structurent la pensée humaine et irriguent nombre de textes littéraires, comme celui du Minotaure ou d'Œdipe ?

Les distinctions génériques ne peuvent être davantage ignorées. On attend une connaissance élémentaire des caractéristiques de la fable, du roman ou du texte théâtral, par exemple. De même, il serait fort utile de maîtriser les notions fondamentales de narratologie portant sur l'identification du narrateur, du point de vue, etc.

Il ne suffit pas de citer une notion comme le lyrisme, le tragique, l'ironie ou le comique, encore faut-il être capable d'en maîtriser le sens : ainsi, l'emploi de « ô » dans une phrase ne suffit-il pas à définir la tonalité lyrique d'un texte.

Une lecture expressive

Le candidat doit s'efforcer de faire partager son « plaisir du texte », comme l'écrivait Roland Barthes. C'est au cours de la lecture que le jury apprécie cette qualité nécessaire à de futurs enseignants de Lettres. Des candidats parviennent souvent, par leur lecture fluide et expressive, à transmettre leur compréhension du passage à étudier.

On veillera, notamment pour les textes poétiques, à respecter les « e » muets, les liaisons et les règles de la métrique. Un alexandrin n'est pas un décasyllabe...

L'étape cruciale de la problématique

On attend du candidat qu'il propose un projet de lecture clair et cohérent et qu'il s'y tienne au cours de son exposé.

Cette problématique met en évidence le fil directeur de la lecture personnelle de l'extrait.

Elle ne saurait être trop générale ou reprendre l'intitulé d'un objet d'étude. Elle ne saurait non plus séparer le fond de la forme ou encore se focaliser sur un seul procédé.

Analyse linéaire ou méthodique ?

À la suite de l'énoncé de sa problématique, le candidat précise la démarche d'analyse adoptée.

S'il choisit une analyse linéaire, il veillera à ne pas la réduire à de la simple paraphrase ni à une juxtaposition de remarques décousues au fil du texte.

Ce sont les mouvements de l'extrait proposé qui valident le choix par le candidat de la lecture linéaire ou méthodique.

L'explication proprement dite

Le jury est attentif à ce que le candidat s'appuie sur une lecture précise du texte. Il s'agit bien d'en faire apparaître le fonctionnement et non de formuler des remarques stéréotypées. On ne peut réduire, par exemple, un passage du *Marius* de Pagnol à « un exemple typique du folklore marseillais à la fois chaleureux et débonnaire ». On évitera, de même, de plaquer sur une seule occurrence une généralité esthétique : la seule présence de la nature ne suffit pas à qualifier un texte de romantique.

Une analyse consiste en un va-et-vient permanent entre le texte et son interprétation. Pour ce faire, le candidat cite des passages précis qu'il analyse afin de justifier son propos. L'analyse progresse selon un raisonnement rigoureux qui fait apparaître sa logique par des enchaînements et non par simple juxtaposition de remarques. Ces enchaînements sont soignés et évitent la lourdeur de certaines articulations : il n'est pas utile d'énoncer qu'on va « proposer l'introduction, puis la lecture du texte, pour dégager une problématique et établir un plan en terminant par la question de grammaire ».

On rappelle, même si c'est une évidence, que ce qui fonde l'explication, c'est l'analyse de procédés littéraires d'écriture, à partir desquels les enjeux du texte peuvent apparaître : le sens naît de l'écriture, c'est donc à celle-ci qu'il faut s'attacher. Voilà pourquoi le jury déplore trop souvent un manque de connaissance du lexique technique approprié à ces procédés. Une tirade a pu être confondue avec un monologue, des rimes embrassées avec des rimes suivies...

La question de grammaire

La question de grammaire n'est pas facultative. Elle fait pleinement partie de la prestation du candidat. Le jury attend que ce dernier possède des connaissances suffisantes pour enseigner à son tour la grammaire. Il ne s'agit pas de dispenser un cours théorique mais d'utiliser à bon escient l'objet de la question pour éclairer le sens du texte : faut-il rappeler que le point de grammaire à étudier a précisément été choisi à cet effet ?

Pour mener à bien une telle étude, il va sans dire qu'un relevé précis et sans erreur des occurrences est un préalable. Comment analyser les expansions du nom dans un texte quand on confond proposition subordonnée relative et complément circonstanciel de lieu ? Cependant, un simple relevé, même pertinent, ne saurait suffire : dans le cas de l'étude des expansions du nom, celles-ci doivent être classées, par exemple, selon leur nature. Le candidat devra mettre ainsi en évidence ce que leur emploi apporte à l'étude du texte.

Le jury rappelle que le candidat est libre de traiter la question de grammaire au moment qu'il juge opportun : au début, à la fin ou au cours de l'exposé.

La conclusion

De nombreuses conclusions proposent une synthèse trop maigre ou trop répétitive. Les candidats estiment qu'ils ont conclu quand ils ont fait le bilan de leur développement. Ils donnent ainsi l'impression que la réflexion est épuisée, qu'elle ne peut que se redire alors même que ce moment conclusif doit proposer à partir de cette synthèse une déduction qui, tout en apportant la réponse au projet de lecture, couronne son exploitation. De là, le candidat propose, en toute logique et sans qu'elle soit plaquée, une ouverture. Il est alors possible, si cela n'a pas eu lieu au cours de l'explication, d'inscrire l'analyse du texte dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP. Il ne s'agit pas d'élaborer une séquence mais de proposer, en les justifiant, un ou deux axes d'exploitation en classe, en liaison avec les questionnements liés aux programmes.

Quelques remarques complémentaires

On rappelle que le candidat doit s'efforcer d'adopter un débit adapté, ni précipité ni monotone. L'élocution doit être claire, en relation avec la nature de l'épreuve. Des candidats ont su mettre en œuvre ces qualités, nécessaires à toute personne se destinant à l'enseignement. Il convient par conséquent d'éviter une parole parasitée par des remarques inutiles : commentaires sur sa propre performance (« J'ai perdu dix secondes à dire quelque chose qui n'a vraiment pas de sens »), volonté de forcer la sympathie du jury (« c'est une bonne question », « vous avez raison »), modalisations du type « je crois mais je n'en suis pas sûr » auxquelles on préférera « il semble que... », « on peut penser... ».

Par ailleurs, certains candidats ont hésité à s'engager dans leur réflexion, en manifestant par exemple une réticence à exploiter le mythe biblique de Caïn et Abel, au prétexte que son étude était « dangereuse pour la laïcité ». Le jury rappelle que l'étude d'un mythe religieux en tant que fait culturel ne va en aucun cas à l'encontre du principe de laïcité.

L'entretien

L'entretien est toujours bienveillant en ce qu'il cherche à permettre au candidat de développer les points qu'il n'a pas eu le temps ou l'idée d'explorer durant son exposé. Les questions posées par les membres du jury ne visent en aucun cas à le déstabiliser.

Le jury a apprécié la réactivité de certains candidats au cours de cette seconde partie de l'épreuve, notamment leur capacité à réfléchir aux questions qui leur étaient posées afin d'approfondir leurs réponses et de corriger efficacement leurs éventuelles erreurs. Ce temps de dialogue a permis au jury d'évaluer la façon dont le candidat était en mesure d'envisager d'autres lectures que celle qu'il avait développée lors de son exposé.

Épreuve 2 : À PARTIR D'UN DOSSIER

L'épreuve 2 « à partir d'un dossier » consiste à construire une séquence pédagogique constituée de plusieurs séances en lien avec les programmes du lycée professionnel sur la base d'un corpus de documents.

Contrairement à l'épreuve 1, un seul corpus est proposé au candidat. Il n'y a pas de choix à opérer.

Il faut veiller à ne pas confondre les consignes données dans chacune des deux valences (Espagnol et Lettres) car les épreuves ont leur spécificité et leurs exigences propres.

Prendre en compte tous les documents

La nature des documents qui constitue le dossier est variée : extraits littéraires, chansons, articles de presse, photographies, reproductions de tableaux, photogrammes, articles de dictionnaires, fac-similés de copie, planches de bande dessinée... Le corpus a une réelle cohérence. Il n'a pas été composé dans la précipitation, ni au hasard. Le candidat ne doit donc pas porter de jugement de valeur sur la pertinence des documents ou l'intérêt du dossier. Néanmoins, il peut choisir de ne pas exploiter tous les documents ou/et d'ajouter des documents de son choix, d'exercer des coupures dans un des textes proposés. Il lui appartient alors de justifier sa démarche. Cependant, la difficulté du texte et les goûts du candidat ne sont pas des raisons acceptables d'éviction d'un texte. Un poème de Baudelaire, par exemple, ne peut être écarté d'emblée sous prétexte qu'il serait trop difficile pour les élèves. On attend d'un professeur de Lettres qu'il soit à même de faire lire à ses élèves des textes ambitieux. Le manque de temps pendant la préparation de l'épreuve ne constitue pas une justification valable.

L'ordre des documents du dossier est alphabétique et n'induit en aucun cas une démarche didactique : il appartient au candidat de choisir l'ordre dans lequel il exploiterait les documents en fonction de sa propre démarche.

Il est fortement conseillé aux candidats de prendre le temps, pendant la préparation, de lire tous les documents de manière approfondie, de mener une lecture interprétative des textes littéraires avant de problématiser et de construire leur séquence. Aller consulter les « usuels » - mis à disposition dans la salle de préparation - sur l'auteur, l'œuvre, la période historique ou l'histoire littéraire est recommandé si les connaissances sont lacunaires. Ces ressources doivent toutefois être employées avec discernement et leur lecture ne doit pas se substituer à celle, primordiale, des documents du dossier.

Connaître les programmes du lycée professionnel

Les particularités de l'enseignement professionnel et de son organisation doivent être prises en compte. Il est obligatoire que le candidat prenne connaissance des programmes et des modalités

des examens du lycée professionnel : contrôle continu en cours de formation (C.C.F.) en CAP, certification intermédiaire (ex-BEP) en fin de première professionnelle, baccalauréat professionnel en fin de terminale. À cet effet, le candidat consultera les textes réglementaires sur le site ministériel *Eduscol* (<http://eduscol.education.fr>). Il pourra également tirer profit de la lecture des *Ressources pour la voie professionnelle* présentées également sur *Eduscol*.

Dans les classes à examen, la séquence doit prendre en considération la préparation des élèves aux épreuves. Par exemple, pour les classes de CAP, une réflexion sur l'écriture longue est attendue. Pour les classes de terminale baccalauréat professionnel, certains candidats ignoraient qu'une partie de l'épreuve doit conduire à rédiger un écrit à visée argumentative et qu'il est donc nécessaire de travailler l'argumentation. Il est également important de prendre conscience que les questions évaluant les compétences de lecture ne recouvrent pas uniquement une compréhension globale mais supposent la présentation du corpus et des questions d'analyse littéraire (cf. BO n°20 du 20 mai 2010).

Présenter l'exposé

On conseille au candidat d'introduire son exposé par une présentation des documents mettant en évidence l'unité et la cohérence du corpus. En introduction le candidat doit éviter une analyse trop précise de chaque élément : le jury a remarqué qu'un candidat a consacré plus de vingt minutes à la présentation des documents au détriment de celle de son projet pédagogique. Il s'agit de trouver un juste équilibre entre une présentation trop détaillée et une simple annonce des titres des œuvres présentées.

On attend du candidat qu'il propose un projet pédagogique clair et cohérent et qu'il s'y tienne au cours de son exposé.

Formuler une problématique est indispensable. Celle-ci doit mettre en évidence le fil directeur de la séquence. Elle ne saurait être trop générale ou reprendre simplement l'intitulé d'un objet d'étude.

Le jury attend une présentation succincte des documents en introduction. C'est au cours de l'exposé (dans le déroulement de la séquence) que le candidat mènera une analyse ordonnée des documents retenus en veillant bien à les confronter.

Penser à la nécessité d'une proposition didactique

Afin d'éviter tout formalisme, le candidat doit bien s'interroger sur les questionnements et les finalités induits par les objets d'étude (cf. Programmes de Lettres lycée professionnel : B.O. n° 2 du 19 février 2009), afin de proposer un projet pertinent.

La séquence didactique doit s'appuyer sur une analyse précise des documents. La proposition de séquence se nourrit de leur exploitation. Seule cette lecture, approfondie et experte, permet d'éviter de graves contresens.

Dans le déroulement de la séquence, le jury apprécie qu'un temps soit accordé à l'analyse littéraire d'un passage d'un texte, précédée d'une lecture oralisée de ce même passage.

Les séances ainsi que les activités pédagogiques doivent s'enchaîner en respectant la logique du projet pédagogique annoncé. Le jury a relevé trop souvent une simple juxtaposition de séances complètement détachées les unes des autres. Une progression est nécessaire. Ainsi, après deux séances construites autour de l'analyse du lexique et de l'expansion du nom, on ne peut pas proposer comme troisième séance une évaluation à visée argumentative.

La réflexion sur l'évaluation est trop souvent négligée. Le jury déplore qu'elle soit simplement présentée en conclusion d'une séance, sans justification du type d'évaluation choisi. Par ailleurs, certains candidats semblent aussi ignorer la distinction entre évaluation formative et évaluation sommative.

Proposer des activités diversifiées et adaptées

Les activités proposées dans la séquence doivent être clairement explicitées : le candidat présente les objectifs de la séquence, ceux de chaque séance et il précise les consignes données

aux élèves. Un simple catalogue d'activités est à proscrire. À cet effet, le candidat doit également tenir compte, dans l'élaboration de ses séances, des compétences didactiques : dire, lire et écrire.

Rappelons toutefois que la simple lecture silencieuse d'un texte ne peut constituer à elle seule l'objectif d'une séance pédagogique.

L'étude du point de langue participe du choix du candidat. Le jury attend une prestation montrant que ce dernier possède des connaissances suffisantes en grammaire pour l'enseigner à son tour. Il ne s'agit pas de faire un cours théorique mais d'utiliser à bon escient l'objet de la question pour éclairer le sens du document. Pour mener à bien une telle étude, il va sans dire qu'un relevé précis et sans erreur des occurrences est un préalable. Comment analyser les expansions du nom dans un texte quand on confond adjectif épithète et adjectif attribut, voire nom et adjectif ? Comment aborder le rôle des paroles rapportées dans un récit quand on confond discours direct et discours indirect ? Le candidat devra mettre en évidence ce que l'étude du point de langue apporte à la compréhension et à l'interprétation du texte.

La lecture d'un document iconographique exige aussi la maîtrise d'outils d'analyse. Un simple relevé des couleurs, par exemple, n'est pas suffisant pour interpréter une œuvre picturale.

Enfin, de manière générale, il paraît naturel que le candidat sache répondre à toutes les questions qu'il soumettrait à ses élèves.

Être à l'écoute lors de l'entretien

Lors de l'entretien, les questions portent souvent sur les connaissances nécessaires à la bonne exploitation du dossier : connaissances littéraires, artistiques et historiques permettant de contextualiser les documents, de même que linguistiques, didactiques et pédagogiques. Une réelle connaissance des courants littéraires, des genres et des auteurs est indispensable. Citer un poète romantique ou un dramaturge du XVII^e siècle ne devrait pas poser de problème à un candidat, comme cela a été trop souvent le cas. Connaître les textes fondamentaux, les récits fondateurs et les grands mythes grecs permet d'être sensible aux réécritures. Un professeur ne peut se contenter de demander à ses élèves de se substituer à lui pour faire des recherches. On ne peut enseigner que ce que l'on connaît et, si mener les élèves vers l'autonomie est indispensable, il faut les accompagner et non se décharger du travail de préparation qui incombe à l'enseignant.

L'entretien permet aussi de revenir sur la construction de la séquence, sa problématisation, sur les modalités didactiques, sur l'évaluation choisie et les critères qui la sous-tendent. De même, le jury est souvent amené à faire préciser au candidat sa propre lecture littéraire des textes : l'analyse littéraire des documents doit être mise au service du sens, à l'intérieur de la séquence, sachant que le « ressenti » des élèves ne constitue pas une analyse littéraire.

Le jury peut également demander au candidat de lire un passage à haute voix, si cela n'a pas été fait pendant l'exposé.

Rappelons enfin que le candidat se doit d'adopter une tenue appropriée, d'éviter décontraction, relâchement dans la langue ou dans la posture et tout signe de désinvolture. De même, il vaut mieux dire honnêtement « je ne sais pas », ce que le jury peut comprendre, plutôt que d'essayer de donner le change en avançant « J'ai peur de dire une bêtise » ou bien « Je ne prendrai pas de risques ».

Par ailleurs, il faut garder à l'esprit que les candidats s'adressent à un jury qui ne demande qu'à être convaincu : c'est par leur capacité à emmener leur auditoire que certains candidats dynamiques ont su démontrer leurs qualités de futurs professeurs.

EXEMPLES DE SUJETS

1/ Exemple de sujet en lettres (épreuve 2 : à partir d'un dossier)

SESSION 2017

CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP

Section : Langues Vivantes – Lettres
Espagnol – Lettres

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION N° 2 / LETTRES
Épreuve à partir d'un dossier

Durée de la préparation : 2h30
Durée de l'épreuve : 1h (exposé 30 mn + entretien 30 mn)
Coefficient : 4

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de première professionnelle, en lien avec l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire », vous élaborerez une séquence d'enseignement. Vous pourrez choisir vos supports à partir des documents du corpus proposé (ce choix n'étant pas limitatif).

Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

Votre séquence intégrera l'étude d'un point de langue.

DOCUMENTS :

Document A – Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des Contes de fées*, 1976, extraits.

Document B – Deleste, *La Cigale, le Tabac et la Fourmi*, Ligue Nationale contre le Cancer, 1991.

Document C – Gustave Doré, *Les contes de Perrault*, 1869.

Document D – Ésope, *Fables*, VI^e siècle avant J.-C.

Document E – Les frères Grimm, *Petit Chaperon Rouge*, XIX^e siècle.

Document F – Charles Perrault, *Petit Chaperon Rouge*, 1697, extrait.

Document G – Charles Perrault, *Le Petit Poucet*, 1697, extrait.

Document A

Les contes de fées et la conjoncture existentielle

Extrait 1

Les contes de fées ont pour caractéristique de poser des problèmes existentiels en termes brefs et précis. L'enfant peut ainsi affronter ces problèmes dans leur forme essentielle, alors qu'une intrigue plus élaborée lui compliquerait les choses. Le conte de fées simplifie toutes les situations. Ses personnages sont nettement dessinés ; et les détails, à moins qu'ils ne soient très importants sont laissés de côté. Tous les personnages correspondent à un type ; ils n'ont rien d'unique.

Contrairement à ce qui se passe dans la plupart des histoires modernes pour enfants, le mal, dans les contes de fées, est aussi répandu que la vertu. Dans pratiquement tous les contes de fées, le bien et le mal sont matérialisés par des personnages et par leurs actions, de même que le bien et le mal sont omniprésents dans la vie et que chaque homme a des penchants pour les deux. C'est ce dualisme qui pose le problème moral ; l'homme doit lutter pour le résoudre.

Le mal est présenté avec tous ses attraits – symbolisés dans les contes par le géant tout-puissant ou par le dragon, par les pouvoirs de la sorcière, la reine rusée de Blanche-Neige – et, souvent, il triomphe momentanément. De nombreux contes nous disent que l'usurpateur réussit pendant quelque temps à se tenir à la place qui appartient de droit au héros (comme les méchantes sœurs de Cendrillon). Ce n'est pas seulement parce que le méchant est puni à la fin de l'histoire que les contes ont une portée morale ; dans les contes de fées, comme dans la vie, le châtement, ou la peur qu'il inspire, n'a qu'un faible effet préventif contre le crime ; la conviction que le crime ne paie pas est beaucoup plus efficace, et c'est pourquoi les méchants des contes finissent toujours par perdre. Ce n'est pas le triomphe final de la vertu qui assure la moralité du conte mais le fait que l'enfant, séduit par le héros, s'identifie avec lui à travers toutes ses épreuves. A cause de cette identification, l'enfant imagine qu'il partage toutes les souffrances du héros au cours de ses tribulations et qu'il triomphe avec lui au moment où la vertu l'emporte sur le mal. L'enfant accomplit tout seul cette identification, et les luttes intérieures et extérieures du héros impriment en lui le sens moral.

Les personnages des contes de fées ne sont pas ambivalents ; ils ne sont pas à la fois bons et méchants, comme nous le sommes tous dans la réalité. De même qu'une polarisation domine l'esprit de l'enfant, elle domine le conte de fées. Chaque personnage est tout bon ou tout méchant. Un frère est idiot, l'autre intelligent. Une sœur est vertueuse et active, les autres infâmes et indolentes. L'une est belle, les autres sont laides. L'un des parents est tout bon, l'autre tout méchant. La juxtaposition de ces personnages opposés n'a pas pour but de souligner le comportement le plus louable, comme ce serait vrai pour les contes de mise en garde [...]. Ce contraste des personnages permet à l'enfant de comprendre facilement leurs différences, ce qu'il serait incapable de faire aussi facilement si les protagonistes, comme dans la vie réelle, se présentaient avec toute leur complexité. Pour comprendre les ambiguïtés, l'enfant doit attendre d'avoir solidement établi sa propre personnalité sur la base d'identifications positives.

Extrait 2

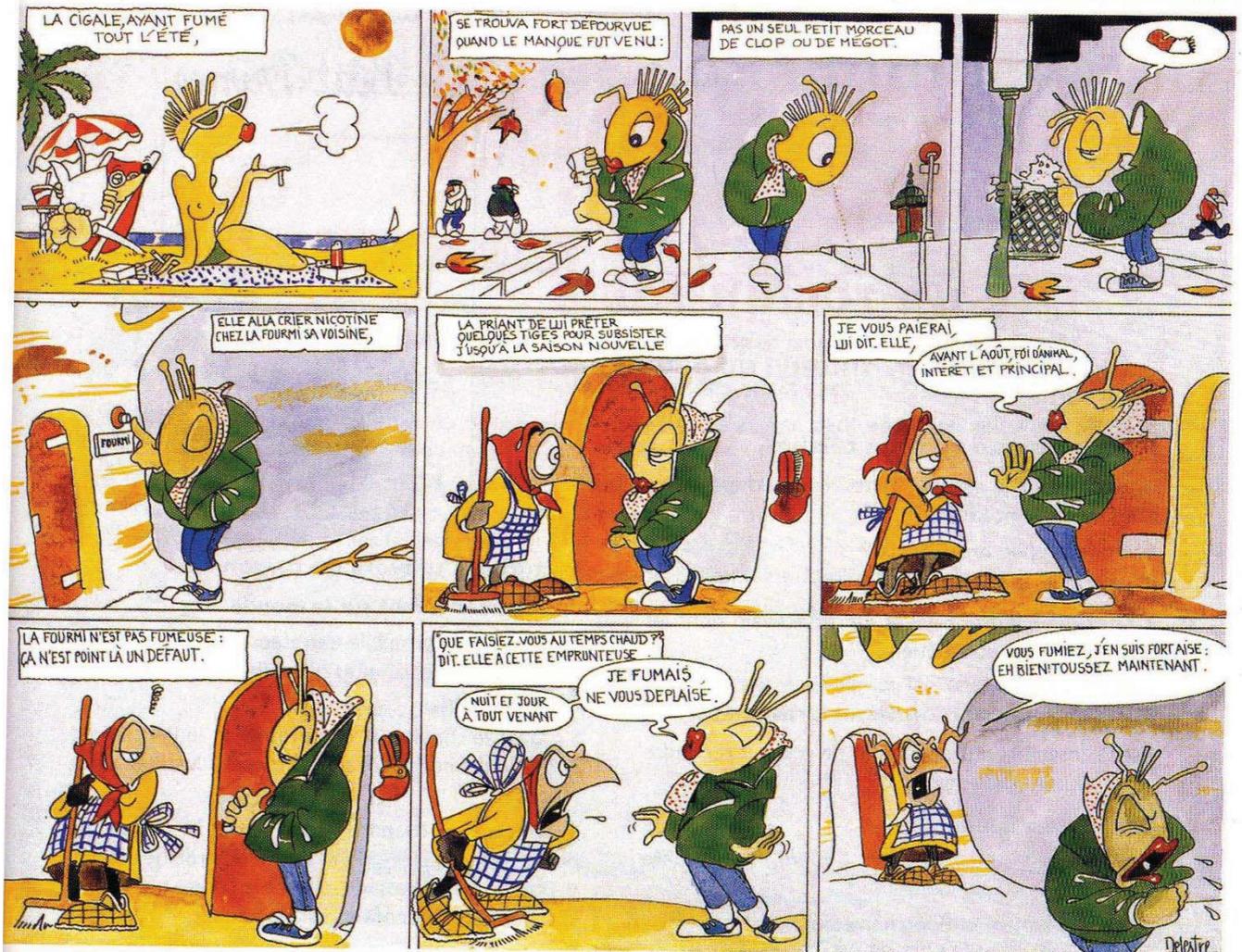
1 Le Petit Chaperon rouge de Perrault perd beaucoup de son charme parce qu'il est trop évident que le loup du conte n'est pas un animal carnassier, mais une métaphore qui ne laisse pas grand-chose à l'imagination de l'auditeur. Cet excès de simplification, joint à une moralité exprimée sans ambages, fait de cette histoire, qui aurait pu être un véritable conte de fées, un conte de mise en garde qui énonce absolument tout. L'imagination de l'auditeur ne peut donc pas s'employer à lui trouver un sens personnel. Prisonnier d'une interprétation rationnelle du dessein de l'histoire, Perrault s'évertue à s'exprimer de la façon la plus explicite. Par exemple, quand le petit Chaperon rouge se déshabille et rejoint le loup dans le lit, et que le loup lui dit que ses grands bras sont faits pour mieux l'embrasser, rien n'est laissé à l'imagination. Comme la fillette, en réponse à cette tentative de séduction directe et évidente, n'esquisse pas le moindre mouvement de fuite ou de résistance, on peut croire qu'elle est idiote ou qu'elle désire être séduite. Dans les deux cas, elle n'est certainement

pas un personnage auquel on aurait envie de s'identifier. De tels détails, au lieu de présenter l'héroïne telle qu'elle est (une petite fille naïve, séduisante, qui est incitée à négliger les avertissements de sa mère et qui s'amuse innocemment, en toute bonne foi), lui donnent toute l'apparence d'une femme déçue.

On supprime toute la valeur du conte de fées si on précise à l'enfant le sens qu'il doit avoir pour lui. Perrault fait pire que cela : il assène ses arguments. Le bon conte de fées a plusieurs niveaux de signification. Seul l'enfant peut découvrir la signification qui peut lui apporter quelque chose sur le moment. Plus tard, en grandissant, il découvre d'autres aspects des contes qu'il connaît bien et en tire la conviction que sa faculté de comprendre a mûri, puisque les mêmes contes prennent plus de sens pour lui. Cela ne peut se produire que si on n'a pas dit à l'enfant, de façon didactique, ce que l'histoire est censée signifier. En découvrant lui-même le sens caché des contes, l'enfant crée quelque chose, au lieu de subir une influence.

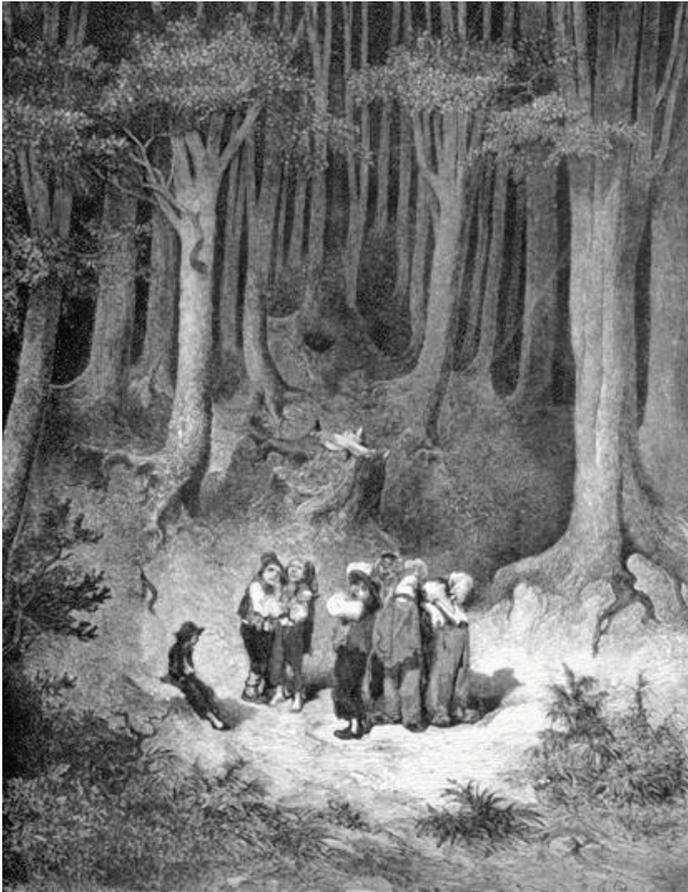
Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des Contes de fées*, 1976, extraits.

La cigale, le tabac et la fourmi



La cigale, le tabac et la fourmi, publicité anti-tabac par Delestre de la Ligue nationale contre le cancer, 1991.

Document C



Gustave Doré, *Les contes de Perrault*, 1869.

Document D

La Cigale et les Fourmis

On était en hiver et les fourmis faisaient sécher leur grain que la pluie avait mouillé.

Une cigale affamée leur demanda de quoi manger.

Mais les fourmis lui dirent : "Pourquoi n'as-tu pas, toi aussi, amassé des provisions durant l'été ?

- Je n'en ai pas eu le temps, répondit la cigale, cet été je musiquais.

- Eh bien, après la flûte de l'été, la danse de l'hiver", conclurent les fourmis.

Et elles éclatèrent de rire.

Le Loup et l'Agneau

Un loup, voyant un agneau qui buvait à une rivière, voulut alléguer un prétexte spécieux pour le dévorer. C'est pourquoi, bien qu'il fût lui-même en amont, il l'accusa de troubler l'eau et de l'empêcher de boire. L'agneau répondit qu'il ne buvait que du bout des lèvres, et que d'ailleurs, étant à l'aval, il ne pouvait troubler l'eau en amont. Le loup, ayant manqué son effet, reprit : « Mais l'an passé tu as insulté mon père.

- Je n'étais pas né à cette époque », répondit l'agneau. Alors le loup reprit : « Quelle que soit ta facilité à te justifier, je ne t'en mangerai pas moins. » Cette fable montre qu'auprès des gens décidés à faire le mal la plus juste défense reste sans effets.

D'un Rat de Ville, et d'un Rat de Village

Un Rat de Ville alla un jour faire visite à un Rat de campagne de ses amis, qui lui donna un repas frugal composé de racines et de noisettes. Après le repas, le Rat de Ville prit congé de son hôte, qui lui promit de l'aller voir à son tour. On le régala magnifiquement de confitures et de fromages ; mais le repas fut souvent interrompu par les valets de la maison, qui allaient et qui venaient de tous côtés, et qui causèrent de mortelles alarmes au Rat de Village ; de sorte que saisi de crainte, il dit au Rat de Ville qu'il préférerait un repas frugal fait en repos et en liberté, et la pauvreté du Village, à la magnificence des Villes, et à une abondance pleine d'inquiétudes et de dangers.

De la Grenouille et du Bœuf

La Grenouille ayant un jour aperçu un Bœuf qui paissait dans une prairie, se flatta de pouvoir devenir aussi grosse que cet animal. Elle fit donc de grands efforts pour enfler les rides de son corps, et demanda à ses compagnes si sa taille commençait à approcher de celle du Bœuf. Elles lui répondirent que non. Elle fit donc de nouveaux efforts pour s'enfler toujours de plus en plus, et demanda encore une autre fois aux Grenouilles si elle égalait à peu près la grosseur du Bœuf. Elles lui firent la même réponse que la première fois. La Grenouille ne changea pas pour cela de dessein ; mais la violence qu'elle se fit pour s'enfler fut si grande, qu'elle en creva sur-le-champ.

Ésope, *Fables*, VI^e siècle avant J.-C.

Document E

(...) - C'est ici que je te trouve, vieille canaille ! dit le chasseur. Il y a un moment que je te cherche... Et il allait épauler son fusil, quand, tout à coup, l'idée lui vint que le loup avait peut-être mangé la grand-mère et qu'il pouvait être encore temps de la sauver. Il posa son fusil, prit des ciseaux et se mit à tailler le ventre du loup endormi. Au deuxième ou au troisième coup de ciseaux, il vit le rouge chaperon qui luisait. Deux ou trois coups de ciseaux encore, et la fillette sortait du loup en s'écriant :

- Ah ! comme j'ai eu peur ! Comme il faisait noir dans le ventre du loup !

Et bientôt après, sortait aussi la vieille grand-mère, mais c'était à peine si elle pouvait encore respirer. Le Petit Chaperon rouge se hâta de chercher de grosses pierres, qu'ils fourrèrent dans le ventre du loup. Quand celui-ci se réveilla, il voulut bondir, mais les pierres pesaient si lourd qu'il s'affala et resta mort sur le coup.

Tous les trois étaient bien contents : le chasseur prit la peau du loup et rentra chez lui ; la grand-mère mangea la galette et but le vin que le Petit Chaperon rouge lui avait apportés, se retrouvant bientôt à son aise. Mais pour ce qui est du Petit Chaperon elle se jura : « Jamais plus de ta vie tu ne quitteras le chemin pour courir dans les bois, quand ta mère te l'a défendu ».

On raconte encore qu'une autre fois, quand le Petit Chaperon rouge apportait de nouveau de la galette à sa vieille grand-mère, un autre loup essaya de la distraire et de la faire sortir du chemin. Mais elle s'en garda bien et continua à marcher tout droit. Arrivée chez sa grand-mère, elle lui raconta bien vite que le loup était venu à sa rencontre et qu'il lui avait souhaité le bonjour, mais qu'il l'avait regardée avec des yeux si méchants :

- Si je n'avais pas été sur la grand-route, il m'aurait dévorée ! ajouta-t-elle.

- Viens, lui dit sa grand-mère, nous allons fermer la porte et bien la cadenasser pour qu'il ne puisse pas entrer ici.

Peu après, le loup frappait à la porte et criait :

- Ouvre-moi, grand-mère ! C'est moi, le Petit Chaperon rouge, qui t'apporte des gâteaux !

Mais les deux gardèrent le silence et n'ouvrirent point la porte. Tête-Grise fit alors plusieurs fois le tour de la maison à pas feutrés, et, pour finir, il sauta sur le toit, décidé à attendre jusqu'au soir, quand le Petit Chaperon rouge sortirait, pour profiter de l'obscurité et l'engloutir. Mais la grand-mère se douta bien de ses intentions.

- Prends le seau, mon enfant, dit-elle au Petit Chaperon rouge ; j'ai fait cuire des saucisses hier, et tu vas porter l'eau de cuisson dans la grande auge de pierre qui est devant l'entrée de la maison. Le Petit Chaperon rouge en porta tant et tant de seaux que, pour finir, l'auge était pleine. Alors la bonne odeur de la saucisse vint caresser les narines du loup jusque sur le toit. Il se pencha si bien en tendant le cou, qu'à la fin il glissa et ne put plus se retenir. Il glissa du toit et tomba droit dans l'auge de pierre où il se noya. Allègrement, le Petit Chaperon rouge regagna sa maison, et personne ne lui fit le moindre mal.

Les frères Grimm, *Petit Chaperon Rouge*, XIX^e siècle

Document F

(...) Toc, toc. Qui est là ?

Le Petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du Loup eut peur d'abord, mais croyant que sa Mère-grand était enrhumée, répondit :

C'est votre fille le Petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma Mère vous envoie. Le Loup lui cria en adoucissant un peu sa voix : Tire la chevillette, la bobinette cherra.

Le Petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit.

Le Loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit sous la couverture: Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi. Le Petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa Mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit :

Ma Mère-grand, que vous avez de grands bras ?

C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.

Ma Mère-grand, que vous avez de grandes jambes ?

C'est pour mieux courir, mon enfant.

Ma Mère-grand, que vous avez de grandes oreilles ?

C'est pour mieux écouter, mon enfant.

Ma Mère-grand, que vous avez de grands yeux ?

C'est pour mieux voir, mon enfant.

Ma Mère-grand, que vous avez de grandes dents !

C'est pour te manger.

Et en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge, et la mangea.

MORALITÉ

On voit ici que de jeunes enfants,

Surtout de jeunes filles

Belles, bien faites, et gentilles,

Font très mal d'écouter toute sorte de gens,

Et que ce n'est pas chose étrange,

S'il en est tant que le Loup mange.

Je dis le Loup, car tous les Loups

Ne sont pas de la même sorte;

Il en est d'une humeur accorte,

Sans bruit, sans fiel et sans courroux,

Qui privés, complaisants et doux,

Suivent les jeunes Demoiselles

Jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles;

Mais hélas! qui ne sait que ces Loups doucereux,

De tous les Loups sont les plus dangereux.

Charles Perrault, *Petit Chaperon Rouge*, 1697, extrait.

Document G

(...) Le père et la mère les menèrent dans l'endroit de la forêt le plus épais et le plus obscur ; et, dès qu'ils y furent, ils gagnèrent un faux-fuyant, et les laissèrent là. Le petit Poucet ne s'en chagrina pas beaucoup, parce qu'il croyait retrouver aisément son chemin, par le moyen de son pain qu'il avait semé partout où il avait passé ; mais il fut bien surpris lorsqu'il ne put en retrouver une seule miette ; les oiseaux étaient venus qui avaient tout mangé. Les voilà donc bien affligés ; car, plus ils marchaient, plus ils s'égarèrent et s'enfonçaient dans la forêt. La nuit vint, et il s'éleva un grand vent qui leur faisait des peurs épouvantables. Ils croyaient n'entendre de tous côtés que les hurlements de loups qui venaient à eux pour les manger. Ils n'osaient presque se parler, ni tourner la tête. Il survint une grosse pluie, qui les perça jusqu'aux os ; ils glissaient à chaque pas, et tombaient dans la boue, d'où ils se relevaient tout crottés, ne sachant que faire de leurs mains. Le petit Poucet grimpa au haut d'un arbre, pour voir s'il ne découvrirait rien ; ayant tourné la tête de tous côtés, il vit une petite lueur comme d'une chandelle, mais qui était bien loin, par delà la forêt. Il descendit de l'arbre, et lorsqu'il fut à terre, il ne vit plus rien : cela le désola. Cependant, ayant marché quelque temps avec ses frères, du côté qu'il avait vu la lumière, il la revit en sortant du bois. Ils arrivèrent enfin à la maison où était cette chandelle, non sans bien des frayeurs : car souvent ils la perdaient de vue ; ce qui leur arrivait toutes les fois qu'ils descendaient dans quelque fond. Ils heurtèrent à la porte, et une bonne femme vint leur ouvrir. Elle leur demanda ce qu'ils voulaient. Le petit Poucet lui dit qu'ils étaient de pauvres enfants qui s'étaient perdus dans la forêt, et qui demandaient à coucher par charité. Cette femme, les voyant tous si jolis, se mit à pleurer, et leur dit : " Hélas ! Mes pauvres enfants, où êtes-vous venus ? Savez-vous bien que c'est ici la maison d'un Ogre qui mange les petits enfants ?

- Hélas ! Madame, lui répondit le petit Poucet, qui tremblait de toute sa force, aussi bien que ses frères, que ferons-nous ? Il est bien sûr que les loups de la forêt ne manqueront pas de nous manger cette nuit si vous ne voulez pas nous retirer chez vous, et cela étant, nous aimons mieux que ce soit Monsieur qui nous mange ; peut-être qu'il aura pitié de nous si vous voulez bien l'en prier."

La femme de l'Ogre, qui crut qu'elle pourrait les cacher à son mari jusqu'au lendemain matin, les laissa entrer, et les mena se chauffer auprès d'un bon feu ; car il y avait un mouton tout entier à la broche, pour le souper de l'Ogre. Comme ils commençaient à se chauffer, ils entendirent heurter trois ou quatre grands coups à la porte : c'était l'Ogre qui revenait. Aussitôt sa femme les fit cacher sous le lit, et alla ouvrir la porte. L'Ogre demanda d'abord si le souper était prêt, et si on avait tiré du vin, et aussitôt se mit à table. Le mouton était encore tout sanglant, mais il ne lui en sembla que meilleur. Il flairait à droite et à gauche, disant qu'il sentait la chair fraîche.

" Il faut, lui dit sa femme, que ce soit ce veau que je viens d'habiller, que vous sentez. Je sens la chair fraîche, te dis-je encore une fois, reprit l'Ogre, en regardant sa femme de travers, et il y a ici quelque chose que je n'entends pas. " En disant ces mots, il se leva de table, et alla droit au lit. " Ah ! dit-il, voilà donc comme tu veux me tromper, maudite femme ! Je ne sais à quoi il tient que je ne te mange aussi : bien t'en prend d'être une vieille bête. Voilà du gibier qui me vient bien à propos pour traiter trois ogres de mes amis, qui doivent me venir voir ces jours-ci." Il les tira de dessous le lit, l'un après l'autre. Ces pauvres enfants se mirent à genoux, en lui demandant pardon ; mais ils avaient affaire au plus cruel de tous les ogres, qui, bien loin d'avoir de la pitié, les dévorait déjà des yeux, et disait à sa femme que ce seraient là de friands morceaux, lorsqu'elle leur aurait fait une bonne sauce. Il alla prendre un grand couteau ; et en approchant de ces pauvres enfants, il l'aiguissait sur une longue pierre, qu'il tenait à sa main gauche. Il en avait déjà empoigné un, lorsque sa femme lui dit : "Que voulez-vous faire à l'heure qu'il est ? n'aurez-vous pas assez de temps demain ? - Tais-toi, reprit l'Ogre, ils en seront plus mortifiés".

Charles Perrault, *Le Petit Poucet*, 1697, extrait.

SESSION 2017

CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP

Section : Langues Vivantes – Lettres
Espagnol – Lettres

EPREUVE ORALE D'ADMISSION N° 1

Epreuve de mise en situation professionnelle

Durée de la préparation : 2h30.

Durée de l'épreuve : 1h (exposé : 30 mn maximum ; entretien : 30 mn maximum).

1^{re} partie en espagnol (30 minutes maximum : exposé + entretien) :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des documents proposés en vous appuyant sur vos connaissances du monde hispanique.

2^e partie en français (30 minutes maximum : exposé + entretien) :

A partir des documents fournis, vous proposerez des pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) que vous souhaitez mobiliser chez les élèves et des activités langagières que vous envisagez de mettre en pratique dans votre séquence. Vous justifierez vos choix.

DOCUMENTS

Document A: *Me llevo la canción*, Macu Tejera, Plaza y Janes, 2015.

Document B: *El convoy*, Denis Lapière y Eduard Torrents, Norma Editores, 2015.

Document C: Monumento a los españoles muertos por Francia, Pablo Picasso, 1946.

Óleo sobre lienzo, 195x130 cm, Museo Reina Sofía Madrid.

Document D: Arte y poder en la posguerra española: «el arte por y pese al franquismo», 26/04/2016. (Vídeo).

<http://www.rtve.es/noticias/20160426/arte-poder-posguerra-espanola-arte-pese-franquismo/1345102.shtml>

DOCUMENT A

A bordo del *Sinaia* el mundo parecía un lugar apacible.

– Te voy a decir una cosa que no sabes y que me dijo en cierta ocasión Siqueiros. ¿Sabes lo que me dijo? –Somoza guardaba su turno para cortarse el pelo. Marcial Rubio, a su lado, se dejaba acariciar la cara por un viento de dieciocho nudos según el último parte del tiempo.

– Voy a echar de menos esta brisa cuando pisemos tierra, cuando llegemos a Veracruz. La brisa es lo mejor de este viaje –respondió.

En cubierta se hacía cola para todo. Para el comedor y las duchas, para las toldillas que protegían del sol y para el baile, cola para atravesar los pasillos y también para sentarse en los bancos. Había cola para ir de un puente a otro, para hablar con Susana Gamboa, máxima representante del presidente Cárdenas durante la travesía, y para bajar a las bodegas donde estaban los dormitorios comunes, también para ver el anuncio con las horas de las conferencias y para acceder a la enfermería. Eran tales los atascos que se formaban que, hasta el periódico del barco, en su sección “Vida a bordo”, se había hecho eco del asunto: “Con tanta cola corremos el riesgo de quedarnos todos pegados”.

Pepe Somoza se pasó la mano por la cabeza. Tampoco llevaba el pelo tan largo, se dijo, pero le daba calor. Además, quería estar presentable para cuando llegaran a tierra y fueran recibidos por las autoridades y el pueblo de Veracruz.

El barco había salido del puerto de Sète, en el sur de Francia, a mediodía el 25 de mayo de 1939, de eso hacía diez días. Para la delegación mexicana que acompañaba a los mil seiscientos exiliados españoles rumbo a México había dos tipos de viajeros a bordo: los que habían suspendido la memoria en voz alta de la guerra y no hablaban de ella, y los que la llevaban a cuestas y no hablaban de otra cosa. Para unos y otros la sensación no era la de haber huido de la represión, sino la de haber escapado de una tumba.

– La verdadera naturaleza del arte es revolucionaria. El arte que no nace con vocación de cambiar el mundo nace muerto y obsoleto. Eso dijo.

– ¿Quién? –preguntó Marcial.

– ¡Quién! ¿De quién estamos hablando?

Los dos pintores solían acortar el tiempo de espera discutiendo sobre la naturaleza de su trabajo o sobre sus planes para cuando llegaran a México. Uno y otro sostenían posturas diferentes solo por el placer de hacer más llevaderos los tiempos muertos entre turnos.

– Dime un solo artista que lo haya conseguido –dijo Marcial.

– ¿El qué?

– Cambiar algo del mundo con su obra. Lo más mínimo. Hoy en día a cualquiera se le llena la boca hablando de las posibilidades transformadoras del arte.

– Cualquiera no. Es Siqueiros. Si-quei-ros, el Coronelazo.

– Ese solo hace cartelones. Cuando pinta parece que todavía lleva un fusil en la mano. Lo suyo es la propaganda.

– ¡Propaganda!

Marcial Rubio trató de hojear el diario que se publicaba a bordo:

– Hoy cruzamos el mar de los Sargazos –informó a su amigo.

Me llevo la canción, Macu Tejera, Plaza y Janes, 2015.

DOCUMENT B



El convoy, Denis Lapière y Eduard Torrents, Norma Editores, 2015.

DOCUMENT C



Monumento a los españoles muertos por Francia, Pablo Picasso, 1946.
Óleo sobre lienzo, 195x130 cm, Museo Reina Sofía Madrid.

DOCUMENT D

Arte y poder en la posguerra española: «el arte por y pese al franquismo». (Vídeo).



<http://www.rtve.es/noticias/20160426/arte-poder-posguerra-espanola-arte-pese-franquismo/1345102.shtml>

SESSION 2017
CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP

Section : Langues Vivantes – Lettres
Espagnol – Lettres

EPREUVE ORALE D'ADMISSION N° 1

Epreuve de mise en situation professionnelle

Durée de la préparation : 2h30.

Durée de l'épreuve : 1h (exposé : 30 mn maximum ; entretien : 30 mn maximum).

1^{re} partie en espagnol (30 minutes maximum : exposé + entretien) :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des documents proposés en vous appuyant sur vos connaissances du monde hispanique.

2^e partie en français (30 minutes maximum : exposé + entretien) :

A partir des documents fournis, vous proposerez des pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) que vous souhaitez mobiliser chez les élèves et des activités langagières que vous envisagez de mettre en pratique dans votre séquence. Vous justifierez vos choix.

DOCUMENTS

Document A: *La palabra*, Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*, 1974

Document B: *Al rescate del kukama*, 2014 (Vidéo)

<https://www.youtube.com/watch?v=wPTCZIMebPs&t=4&t=4s>

Document C: *Defensa apasionada (y razonada) de nuestras lenguas minoritarias*, Álvaro de Prado, 2015

<http://www.jotdown.es/2015/09/defensa-apasionada-y-razonada-de-nuestras-lenguas-minoritarias/>

Document D: *El día E*, 2011 (Vidéo)

<https://www.youtube.com/watch?v=t1dWZ0vxUJU>

DOCUMENT A

LA PALABRA

... Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan
5 como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las
10 emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue
15 agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Éstos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos,
20 con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos
25 ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*, 1974

DOCUMENT B

AL RESCATE DEL KUKAMA (Video)

<https://www.youtube.com/watch?v=wPTCZIMebPs&t=4&t=4s>

DOCUMENT C

DEFENSA APASIONADA (Y RAZONADA) DE NUESTRAS LENGUAS MINORITARIAS

Un idioma —cualquier idioma— es embajador y cauce de una civilización y transmite una sabiduría y una forma de vida; constituye un universo, patrimonio y seña de identidad. Y nunca el aprendizaje y el cultivo de uno puede servir de excusa para el desprecio, el abandono o el maltrato a otro. Rebajar un idioma es despreciar al hombre y atacar al humanismo.



5 Porque, para esos que preguntan con altanería y chovinismo «¿y para qué sirven el gallego, el catalán o el vasco? ¿Qué necesidad hay de aprenderlos?», la respuesta es «para entendernos: este mi idioma, estos nuestros idiomas, sirven para entendernos y para describir y catalogar nuestro mundo»,
10 porque nuestras lenguas «minoritarias» que algunos tanto desprecian no son solo riqueza cultural, material e inmaterial, sino patrimonio natural: son parte de nuestra biología, de nuestro ecosistema, tanto como los helechos, los robles, como el tomillo y la genista, o como los gavilanes, las focas monje, los linceos y las lampreas. (...) Aquellos que consideran
15 que no solo no resulta útil el aprendizaje y el uso de determinado idioma, sino que constituye toda una pérdida de tiempo, fondos y recursos, se mueven únicamente por la ambición de conseguir réditos materiales inmediatos y olvidan, muchas veces con malicia, que cualquier lengua, de un modo u otro, nutre una forma de vida.

Aprender es amar. Conocer es amar. Cuantos más idiomas conozcamos, más capacidades cognitivas tendremos, más perspectivas de vida manejaremos, disfrutaremos de más puntos de vista y de mayor flexibilidad y agilidad mental. (...)

Si me dan a elegir qué idioma prefiero para mis hijos, escogeré el que retrate y describa nuestro mundo, el idioma que me dejó mi abuela. Sí, soy egocentrista, lo admito, pero ¿por qué mi egocentrismo es peor que el tuyo? ¿Porque tu idioma tiene más hablantes? ¿Porque la mía es una lengua sin Estado? ¿Porque no se emplea para la comunicación internacional?

¿Cuál es el mejor método para conservar nuestras lenguas minoritarias, para que no perdamos esta riqueza común? Sin duda, aprenderlas, utilizarlas, cultivarlas, mimarlas con la misma preocupación ecológica que a las especies protegidas o en peligro de extinción, difundirlas y prestigiarlas en todos los ámbitos y por todos los medios posibles pero, sobre todo, transmitirles con amor a los que vienen detrás de nosotros.

Álvaro de Prado, 2015

<http://www.jotdown.es/2015/09/defensa-apasionada-y-razonada-de-nuestras-lenguas-minoritarias/>

DOCUMENT D

El día E (Vídeo)

<https://www.youtube.com/watch?v=t1dWZ0vxUJU>

3/ Exemples de sujets en espagnol (épreuve 2 : à partir d'un dossier)

SESSION 2017

CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP

Section : Langues Vivantes – Lettres
Espagnol – Lettres

EPREUVE ORALE D'ADMISSION N° 2

Epreuve à partir d'un dossier

Durée de la préparation : 2h.

Durée de l'épreuve : 1h.

1^{re} partie en espagnol (30 minutes : exposé 15mn + entretien 15mn) :

Vous procéderez à la présentation et à l'analyse détaillée du document proposé et vous en dégagerez l'intérêt en vous appuyant sur vos connaissances du monde hispanique.

2^e partie en français (30 minutes : exposé 15mn + entretien 15mn) :

Cette partie de l'épreuve doit permettre d'évaluer *la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.*

Vous disposez d'un dossier constitué de productions d'élèves (écrites et orales) et de documents complémentaires relatifs aux contextes d'enseignement du lycée professionnel.

1. Vous analyserez et commenterez les productions d'élèves au regard des consignes données.
2. Vous établirez le(s) lien(s) entre les consignes du professeur et les documents complémentaires.

DOCUMENTS

1^{re} partie

Document vidéo: « *Miles de catalanes toman las calles a favor de la secesión* », hispan.tv.com

2^e partie

Document A: « *España, ese tópico* », Tereixa Constenla, *El País*, 17/08/2008.

Document B: Photo. *Catalonia is not Spain*, thisisspain.info/catalonia/catalonia-spain/

Document C: « *Día dos* », *ABC*, 24/09/2013.

Document D: Consigne de l'enseignant et une production écrite.

Document E: Consignes de l'enseignant et productions écrites d'élèves.

Document F: Bulletin officiel n°2 du 19 février 2009.

DOCUMENT A

España, ese tópico

Es el lugar donde se leen menos periódicos de Europa. Donde el periódico más leído sólo da noticias deportivas. Donde el jamón se considera parte de la dieta vegetariana. Donde no todo es sol pero el sol lo condiciona todo. Donde se desayuna copa de licor con el café. Donde el chocolate es dulce y espeso. [...] Donde todo, o casi todo, se para a cierta hora del día. Donde antes de cenar se procesiona de bar en bar para comer pequeñas raciones. [...] Donde la vida comienza cuando en el resto de Europa las luces se apagan. Donde por cinco euros sirven una botella de vino en un restaurante. Donde sacan a pasear a Dios con cualquier pretexto. Donde es Europa sin que se sientan europeos. Donde los baños están limpios pero sin papel. Donde hay que tener cuidado con los simpáticos que quieren cháchara. Donde se critica a todo el mundo menos al Rey. Donde el hambre ha marcado su historia. Donde no hay verdadera cocina nacional. ¿Dónde no hay cocina? ¿Dónde? En España, claro.

[...]

Todo lo anterior es España, según los autores de guías turísticas escritas en Francia, Italia, Alemania, Reino Unido, Japón y Rusia. Mientras que los españoles llevan siglos guerreando por la idea de España -la cosa ha mejorado y últimamente sólo se discute-, los extranjeros lo tienen claro. Acierten o no, éste es un lugar con señas propias que se repiten en cada guía: siesta, vitalidad y marcha. No se depriman por la simpleza, por favor. En general, los extranjeros tienen mejor opinión de España que los españoles. Y ellos son muchos más: 59 millones de turistas nos visitaron en 2007. España sigue gustando -es el segundo destino más visitado en el mundo después de Francia.

[...]

Tópicos autonómicos. Los franceses nos tienen muy estudiados. Tanto, que hay numerosas guías regionalizadas. En el texto editado por Gallimard en su *Bibliothèque du voyageur* tienen claro qué se encontrará en cada autonomía: "Los andaluces son, de lejos, el pueblo de España más exuberante"; "los gallegos son todo lo contrario"; "los vascos son trabajadores y les gusta vivir bien", y, añaden los rusos de la editorial Vokrug Sveta, "extremadamente religiosos". Según la visión francesa, "los catalanes comparten con los vascos el ardiente deseo de romper con los vínculos que les atan al resto del país". ¿Y qué dicen de los castellanos? Pues que « consideran que el país les pertenece por derecho.

« España, ese tópico », Tereixa Constenla, *El País*, 17/08/2008

DOCUMENT B



DOCUMENT C

07.30 horas. En «Catalunya Radio» aún están eufóricos. Sintonizo varios diales¹, todos sonando en catalán. Me pregunto si aún podré sintonizar las frecuencias de los medios españoles y si eso cambiará en un futuro cercano. [...]

5 **08.30 horas.** Bajo a tomarme el café en «Can Sisco». Fuera se ve el cartel de siempre: «Cafè i pa amb tomàquet², 3 euros». A pesar de haber perdido el control sobre el euro, el Gobierno aún no ha explicado si va a crear una nueva moneda. Saben que, si quieren volver a contar con instrumentos de política monetaria —que necesitan para combatir la crisis— tienen que crear una nueva moneda. Pero por otra parte, eso le perjudicaría frente a su principal mercado de exportación: la Unión Europea. [...]

10 **09.30 horas.** De camino al trabajo veo a los niños yendo al colegio. Los libros de historia han sido renovados rápidamente y se ha introducido como asignatura troncal³ «Historia de los Países Catalanes». Por supuesto, reivindicando territorios baleares, aragoneses, valencianos... La historia de España ha desaparecido del temario por el momento. [...]

15 **16.00 horas.** Vuelvo a la empresa. Me llega un email de mi hermano, que estaba trabajando en Alemania. Además de la inseguridad de su trabajo (no sabe si tendrá que volver o si podrá conseguir un visado de trabajo), al no ser ya ciudadanos europeos su mujer y su hijo sí que tendrán que regresar a Cataluña. Me escribe para preguntarme si podría ayudar a su hijo a conseguir un trabajo aquí, pero yo no tengo nada que hacer. Y con una tasa de paro⁴ juvenil del 52,7 por ciento, para quienes tienen que volver es más complicado que nunca.

20 **17.00 horas.** Por la calle pasan personas envueltas en « esteladas⁵ » cantando « Els Segadors ». Todas las banderas españolas y europeas han desaparecido de las calles, de las instituciones que aún las mantenían, e incluso de hoteles por miedo a altercados con los nacionalistas. [...]

25 **22.00 horas.** Pongo la televisión. Hoy habría partido de Champions y hubiese jugado el Barça. Pero se ha suspendido. Con la independencia, para que los equipos catalanes puedan jugar, la UEFA primero tendría que reconocer a la Federación Catalana. [...]

23.00 horas. Me meto en Internet. Es la única forma de encontrar la información sobre qué es lo que dicen en España y en la UE. Por ahora, ningún Estado influyente nos ha reconocido como nación. El futuro de Cataluña se plantea complicado.

30 **24.00 horas.** Me voy a dormir... y espero soñar que las consecuencias de una Cataluña independiente sean tan sólo una pesadilla.

« *Día dos* », ABC (España), 24/09/2013

¹ stations de radio

² Café y pan con tomate

³ obligatoire

⁴ chômage

⁵ drapeaux des indépendantistes catalans

DOCUMENT D

Consigne de l'enseignant

El periódico ABC quiere conocer el punto de vista de sus lectores. Les pregunta en su blog: *¿Estás en contra o a favor de la independencia de Cataluña?* Participas en el debate dando tu punto de vista. (3 argumentos)

Production écrite d'un élève



Andrea:

Estoy en contra de la independencia porque mientras que quieren su cultura, no pueden excluir la historia de España y la lengua. Pienso que no es una buena idea porque si Cataluña fuera independiente, ya no sería en la unión europea, estaría en crisis. La única forma de encontrar las informaciones sería Internet.

DOCUMENT E

Consignes de l'enseignant

Vives en Barcelona y mañana van a votar la independencia de la comunidad autónoma. Escribes a tu amiga Marta para contarle lo que pasa en Cataluña actualmente. En tu carta, darás tu punto de vista sobre la situación. También vas a contar tu vida actual allí y vas a explicarle los cambios que conocerías, si Cataluña se volviera independiente.

Etapas del trabajo

- Mi vida actual:
- Punto de vista sobre el independentismo:
- Cambios en caso de independencia:

Outils à utiliser

- Vocabulaire du quotidien (étudier, travailler, habiter)
- Donner son point de vue
- « Si » hypothétique
- Les caractéristiques d'une lettre

Productions écrites d'élèves

Sábado, 1 de octubre 2016

¡Hola Martha!

¿Cómo estás? ^{accent} Mi he empezado bien el año escolar. Aquí, en Barcelona, ^{gram} hay un evento muy importante: mañana vamos a votar para la independencia de Cataluña. ^{gram} Soy en contra de esta independencia porque, como lo sabes, soy una estudiante y no se ^{gram} para nada hablar catalán. Estoy muy nerviosa porque ^{accent} si Cataluña fuera independiente, todos los cursos serían en catalán y ya no podría estudiar en esta ^{gram} región. Además, los libros de historia ^{gram} cambiarían. Pienso que los catalanes no pueden ^{gram} excluir la historia de España mientras que ^{gram} quieren su cultura.

Te escribiré para decirte los resultados y si sería obligada ~~a~~ partir.

Besos y abrazos

Querida Martha,

Te recuerdo, soy estudiante en la facultad de medicina de Barcelona y vivo cerca del Camp Nou. Es más fácil para asistir a los partidos del Barça. Hablando del Barça, yo no sé si sabes que vamos a votar para la independencia de Cataluña. Pero, no estoy de acuerdo con esta decisión porque el Barça, por ejemplo, ya no jugaría ^{gram} la Champions League y sería terrible para los seguidores.

Además, si Cataluña fuera independiente, Internet sería la única forma de encontrar la información sobre qué es lo que dicen en la EU.

Seríamos cortado del resto del mundo...

Bueno, te beso mucho y espero que nos reuniremos pronto para discutir de este tema.

Love



4. EXPRESSION ÉCRITE

Typologie d'écrits (à produire)	Niveau d'exigibilité			Tâches élémentaires (entrant en composition dans la réalisation de tâches complexes)	Stratégies et entraînement
	A2 (SOCLE)	B1	B2		
1. Écrits fragmentaires	X	X	X	*Dresser une liste	Stratégies : Utiliser les règles de graphie, de ponctuation, de présentation propres à la langue (écriture manuscrite, traitement de texte) Respecter les règles d'orthographe Utiliser de manière pertinente le lexique connu Utiliser les structures et règles de grammaire connues Utiliser des mots-outils (repères permettant de situer l'action dans l'espace et le temps, connecteurs logiques et chronologiques, etc.) pour structurer le discours Recourir à des périphrases et autres « stratégies de contournement » en cas de difficulté d'expression (lexique, grammaire ou syntaxe) Reformuler Imiter un modèle connu S'inspirer d'un modèle connu Transposer dans la langue cible des savoir-faire acquis en langue française ou dans une autre langue étrangère Entraînement : Recopier, orthographier correctement et lisiblement une adresse Écrire lisiblement sur un formulaire Utiliser un logiciel de traitement de texte dans la langue étudiée (signes spécifiques, correcteur orthographique) Écrire sous la dictée Reproduire par écrit un texte appris par cœur (autodictée) Compléter un énoncé Remettre dans l'ordre les éléments ou les phrases d'un énoncé, d'un texte
	X	X	X	Remplir un formulaire	
	X	X	X	Prendre en note les éléments d'un message	
	X	X	X	Prendre une commande	
	X	X	X	*Compléter un document	
	X	X	X	*Apporter des annotations à un document par des mots, des expressions (légendes, définitions, etc.)	
2. Écrits brefs	X	X	X	Rédiger une note simple	
	X	X	X	<i>Écrire un message électronique</i>	
3. Écrits à forme fixe ou codifiée	X	X	X	Rédiger un carton d'invitation	
	X	X	X	Écrire une carte postale de vacances	
	X	X	X	Rédiger une petite annonce	
	X	X	X	*Réaliser une affiche, un panneau	
	X	X	X	Rédiger une lettre à partir d'éléments standard	
			X	Rédiger un CV	
4. Écrits factuels à dominante informative ou explicative			X	Rédiger un courrier simple dans une situation courante	
			X	Écrire un courrier personnel	
		X	X	Rendre compte par écrit d'un message oral	
		X	X	*Produire un compte rendu écrit	
		X	X	Rédiger un mode d'emploi	
		X	X	Rédiger une série de consignes	
5. Écrits à dominante journalistique			X	*Décrire un objet, un lieu, des personnes	
			X	Décrire un fonctionnement ou un dysfonctionnement	
			X	*Écrire une notice biographique	
			X	Rédiger un rapport de stage	
			X	*Écrire un bref article de critique (film, spectacle, livre, musique, etc.)	
			X	*Écrire un article « à la manière de... »	

SESSION 2017

CAPLP CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : Langues Vivantes – Lettres
Espagnol – Lettres

EPREUVE ORALE D'ADMISSION N° 2

Epreuve à partir d'un dossier

Durée de la préparation : 2h.
Durée de l'épreuve : 1h.

1^{re} partie en espagnol (30 minutes : exposé 15mn + entretien 15mn) :

Vous procéderez à la présentation et à l'analyse détaillée du document proposé et vous en dégagerez l'intérêt en vous appuyant sur vos connaissances du monde hispanique.

2^e partie en français (30 minutes : exposé 15mn + entretien 15mn) :

Cette partie de l'épreuve doit permettre d'évaluer *la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.*

Vous disposez d'un dossier constitué de productions d'élèves (écrites et orales) et de documents complémentaires relatifs aux contextes d'enseignement du lycée professionnel.

1. Vous analyserez et commenterez les productions d'élèves au regard des consignes données.
2. Vous établirez le(s) lien(s) entre les consignes du professeur et les documents complémentaires.

DOCUMENTS

1^{re} partie

Document Vidéo: Señalamiento XI, Edgardo Vigo, *Canal Encuentro*, 04/12/13
<https://www.youtube.com/watch?v=4N84DmiR7nk>

2^e partie

Document A: Fragmento de la obra Guernica « Madre e hijo ».

Document complémentaire : Tabla de definiciones.

Document B: Consignes et critères d'évaluation pour les activités de productions d'élèves.

Document C: Productions écrites d'un élève.

Document D: Bulletin officiel n°2 du 19 février 2009.

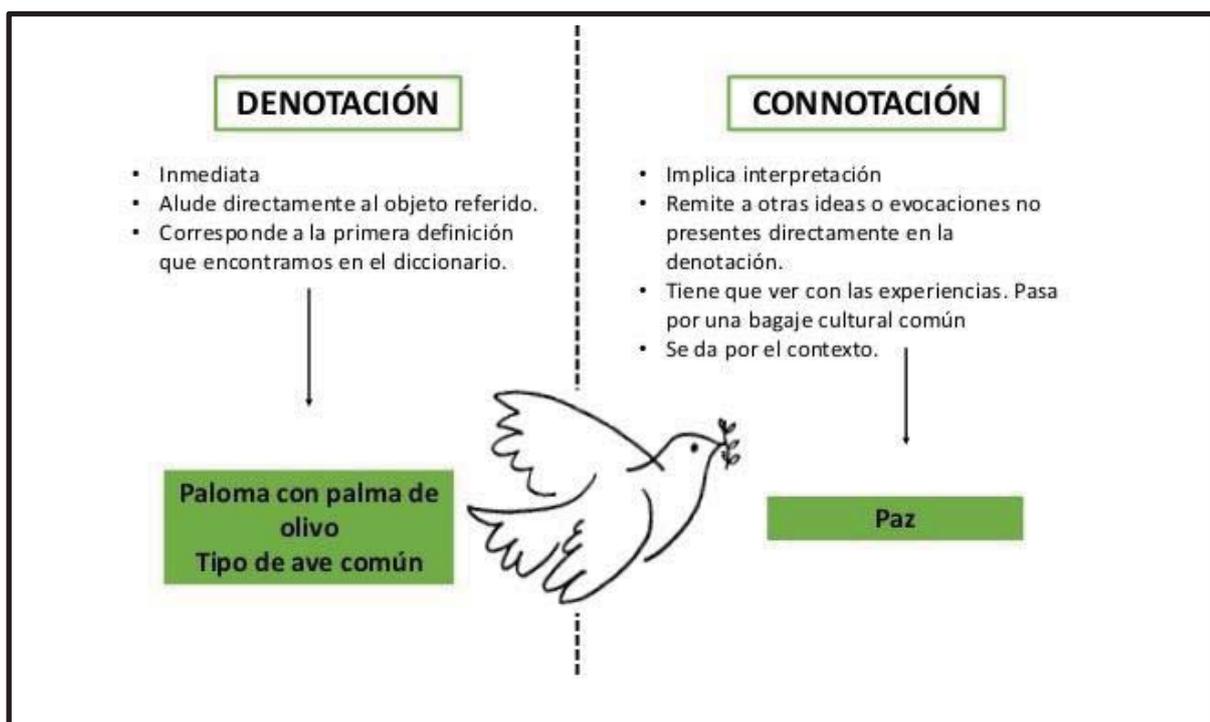
Document E: Productions orales de deux élèves.

DOCUMENTO A



Fragmento de la obra Guernica « Madre e hijo »

Document complémentaire : Tabla de definiciones



DOCUMENTO B

Consignes et critères d'évaluation pour les activités de productions d'élèves



AHORA REALIZA TU PROPIO FOLLETO TENIENDO EN CUENTA:

que los títulos y subtítulos sean claros y llamativos, que informe de forma completa pero resumida, y que incluya una o varias fotos de la obra.

	CONTENU / RÉALISATION DE LA TÂCHE	RECEVABILITÉ LINGUISTIQUE	LEXIQUE/ RICHESSE DE LA LANGUE	SOIN APPORTÉ, SENS RESPECTÉ
	<ul style="list-style-type: none"> · Consignes non respectées · Hors sujet · Contresens 	<ul style="list-style-type: none"> · Inintelligible · Erreurs récurrentes de grammaire élémentaire 	<ul style="list-style-type: none"> · Lexique indigent 	<ul style="list-style-type: none"> · Présentation inacceptable · Écriture illisible
	<ul style="list-style-type: none"> · Recopiage du support · Hors sujet partiel · Sujet compris mais traitement plat et superficiel 	<ul style="list-style-type: none"> · Compréhension possible malgré des erreurs fréquentes · Syntaxe peu élaborée 	<ul style="list-style-type: none"> · Lexique limité 	<ul style="list-style-type: none"> · Construction vague, approximative · Non respect du sens de la lecture
	<ul style="list-style-type: none"> · Effort de construction · Consignes bien respectées 	<ul style="list-style-type: none"> · Erreurs occasionnelles · Syntaxe adéquate 	<ul style="list-style-type: none"> · Vocabulaire adapté 	<ul style="list-style-type: none"> · Présentation convenable · Mise en page convenable
	<ul style="list-style-type: none"> · Enchaînement des idées · Développement organisé · Références culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> · Erreurs rares · Syntaxe élaborée 	<ul style="list-style-type: none"> · Vocabulaire riche · Capacité à nuancer 	<ul style="list-style-type: none"> · Travail appliqué, soigné · Mise en forme réussie, marges, espacements, équilibre, etc.

Proyecto final.

Grabas un programa de radio sobre « Arte y compromiso ».

- *Introduce el programa.*
- *Después de presentar al artista, analiza la obra desde su denotación y propón una connotación.*
- *No se te olvide organizar la presentación: primero, luego...*

DOCUMENT C

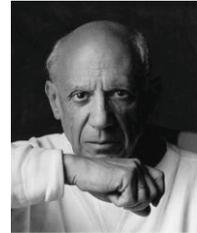
Production d'un élève :

Périodos artistica de Picasso :

- Primera pintura
- Periodo azul
- Periodo azul (1901-1903) marcada con el tema del muerte y vejez
- Periodo Rosa marcada par el tema del amor
- Influencia africano (1907-1909)
- Cubismo (1907-1914)
- Surrealismo

Diferente pintura de Picasso :

- Les Saltimbanques, 1905
- Deux Nus, 1906
- Marin, Roulant une cigarette, 1907
- Les demoiselles d'Avignon, 1907
- Minotaure, 1935
- Guernica, 1937
- Baigneuse, 1971



Pablo Ruiz Picasso, de nacimiento en Malada el 25 de Octubre 1881 y muerte el 8 de abril 1973 en Mougins es un pintor dibujante y escultor Español que pasado esencial de su vida in Francia. Picasso es considera como el fundador del cubismo.



Una de las obras conocidas de Picasso es « **Massacre en corée** » Esta pintura de 1951 es una aceite sobre contrachapado de dimension 120cm * 210.

Ella es exponer en el muceo nacional de Picase en Paris .

El estilo utilizar es el cubismo : las proporcion no esta respetar, los rostro es representar bajo diferente angulo.

La colores son fio, hay algo de gris, negro y un poco de verde.

A la primera plant en izquierdo se encuentra un grupo de mujer y ninos desnudo encarnarse inocencia,

victima de crimenes contra humanidad.

Simpre al primer plano a la derecha, un grupo de soldado, se estan preparando a ejectar estos civiles . Picasso denunciar aqui la crueldad de la guerra y el masacre de civil inocente.

En el fondo, la case en ruinas sobre el coline menciona Hiroshima y Nagasaki.

Picasso denonciar el imperialismo americano y mas general la guerra fria que provoca las masacres de civiles inocente.

DOCUMENT D



...Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009

4. EXPRESSION ÉCRITE

Typologie d'écrits (à produire)	Niveau d'exigibilité			Tâches élémentaires (entrant en composition dans la réalisation de tâches complexes)	Stratégies et entraînement
	A2 (SOCLE)	B1	B2		
1. Écrits fragmentaires	X	X	X	*Dresser une liste	Stratégies : Utiliser les règles de graphie, de ponctuation, de présentation propres à la langue (écriture manuscrite, traitement de texte) Respecter les règles d'orthographe Utiliser de manière pertinente le lexique connu Utiliser les structures et règles de grammaire connues Utiliser des mots-outils (repères permettant de situer l'action dans l'espace et le temps, connecteurs logiques et chronologiques, etc.) pour structurer le discours Recourir à des périphrases et autres « stratégies de contournement » en cas de difficulté d'expression (lexique, grammaire ou syntaxe) Reformuler Imiter un modèle connu S'inspirer d'un modèle connu Transposer dans la langue cible des savoir-faire acquis en langue française ou dans une autre langue étrangère Entraînement : Recopier, orthographier correctement et lisiblement une adresse Écrire lisiblement sur un formulaire Utiliser un logiciel de traitement de texte dans la langue étudiée (signes spécifiques, correcteur orthographique) Écrire sous la dictée Reproduire par écrit un texte appris par cœur (autodictée) Compléter un énoncé Remettre dans l'ordre les éléments ou les phrases d'un énoncé, d'un texte
	X	X	X	Remplir un formulaire	
	X	X	X	Prendre en note les éléments d'un message	
	X	X	X	Prendre une commande	
	X	X	X	*Compléter un document	
	X	X	X	*Apporter des annotations à un document par des mots, des expressions (légendes, définitions, etc.)	
2. Écrits brefs	X	X	X	Rédiger une note simple	
	X	X	X	<i>Écrire un message électronique</i>	
3. Écrits à forme fixe ou codifiée	X	X	X	Rédiger un carton d'invitation	
	X	X	X	Écrire une carte postale de vacances	
	X	X	X	Rédiger une petite annonce	
	X	X	X	*Réaliser une affiche, un panneau	
	X	X	X	Rédiger une lettre à partir d'éléments standard	
			X	X	Rédiger un CV
4. Écrits factuels à dominante informative ou explicative		X	X	Rendre compte par écrit d'un message oral	
		X	X	*Produire un compte rendu écrit	
		X	X	Rédiger un mode d'emploi	
		X	X	Rédiger une série de consignes	
		X	X	*Décrire un objet, un lieu, des personnes	
			X	Décrire un fonctionnement ou un dysfonctionnement	
5. Écrits à dominante journalistique			X	*Écrire un bref article de critique (film, spectacle, livre, musique, etc.)	
			X	*Écrire un article « à la manière de... »	
			X	Rédiger un texte argumentatif pour un courrier des lecteurs	
			X	<i>Rédiger un texte pour un « blog »</i>	
			X	Rédiger une publicité, un argumentaire, un dépliant à usage professionnel	

DOCUMENT E

Productions orales de deux élèves.

JORF n°0103 du 2 mai 2017

Texte n°5

Arrêté du 27 mars 2017 modifiant l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel

NOR: MENH1705454A

ELI: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2017/3/27/MENH1705454A/jo/texte>

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

Vu le code de l'éducation ;

Vu le décret n° 92-1189 du 6 novembre 1992 modifié relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel ;

Vu l'arrêté du 19 avril 2013 modifié fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel,

Arrêtent :

Article 1

L'annexe I de l'arrêté du 19 avril 2013 susvisé, relative aux épreuves du concours externe, est modifiée comme suit pour ce qui concerne les sections ci-après désignées :

SECTION LANGUES VIVANTES-LETTRES

A - relatif aux épreuves d'admissibilité

Les dispositions relatives au 1° définissant l'épreuve de langue vivante sont remplacées par les dispositions suivantes :

Langue vivante.

L'épreuve comporte :

-une composition en langue étrangère portant sur l'étude d'un dossier constitué de documents se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec le programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel ;

-une traduction.

Durée : cinq heures ; coefficient 2. »

B. Epreuves d'admission

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

1° Epreuve de mise en situation professionnelle (coefficient 4).

Un tirage au sort détermine pour le candidat la valence sur laquelle porte l'épreuve.

Premier cas : langue vivante.

L'épreuve porte :

-d'une part, sur un document de compréhension fourni par le jury, document audio ou vidéo authentique en langue étrangère, se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec le programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel ;

-d'autre part, sur un dossier fourni par le jury portant sur les mêmes réalités et faits culturels.

Ce dossier est composé de productions d'élèves (écrites et orales) et de documents relatifs aux contextes d'enseignement et au cadre institutionnel.

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

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

La durée du document audio ou vidéo authentique n'excédera pas cinq minutes. Celle des productions orales d'élèves n'excédera pas trois minutes par enregistrement.

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

Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure.
Pour chaque partie : exposé : quinze minutes ; entretien : quinze minutes.

Second cas : lettres.

L'épreuve consiste en l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP, puis à partir du texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale.

Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes).

2° Epreuve à partir d'un dossier (coefficient 4)

L'épreuve porte sur la valence n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission.

Premier cas : langue vivante.

L'épreuve consiste en la présentation d'une leçon, dans le cadre du programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel.

L'épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury et constitué de documents se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec le programme.

Ces documents peuvent être des textes, des documents iconographiques, des enregistrements audio ou vidéo.

L'épreuve comporte deux parties :

-une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et la mise en relation des documents du dossier, suivie d'un entretien en langue étrangère ;

-une seconde partie en langue française consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique, suivie d'un entretien, au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

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

Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure.

Pour chaque partie : exposé : quinze minutes ; entretien : quinze minutes.

Second cas : lettres.

Le candidat élabore une séquence d'enseignement qu'il expose au jury, à partir de documents en lien avec un des objets ou domaines d'étude au programme : textes littéraires, reproductions d'œuvres d'art, photogrammes, articles de presse ou écrits d'élèves.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Le jury vérifie, à l'occasion de cet échange, la capacité du candidat à se projeter dans son métier futur, sa connaissance réfléchie du contexte institutionnel et sa façon d'appréhender la variété des conditions effectives de l'exercice du métier.

Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes). »

Fait le 27 mars 2017.

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,
Pour la ministre et par délégation :
Le chef de service, adjoint à la directrice générale des ressources humaines,
H. Ribieras

La ministre de la fonction publique,
Pour la ministre et par délégation :
Le directeur général de l'administration et de la fonction publique,
T. Le Goff