



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPLP externe – CAFEP-CAPLP

Section : Langues vivantes – lettres : espagnol - lettres

Session 2022

Rapport de jury présenté par :

M. Jean-Charles PINEIRO

Inspecteur Général de l'Éducation, du Sport et de la Recherche

Président du jury

© <https://www.devenirenseignant.gouv.fr>

Les rapports des jurys des concours de recrutement sont établis sous la responsabilité des présidents de jury.

Dans le présent rapport, « candidat » est employé comme terme générique désignant à la fois les candidates et les candidats. Il en va de même pour « enseignant », « professeur », etc.

Avant-propos

Le concours externe de recrutement de professeurs de lycée professionnel en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel a été modifié par l'arrêté du 25 janvier 2021 qui en fixe les nouvelles modalités d'organisation pour la session 2022.

Ainsi, cette première session du nouveau concours de recrutement du CAPLP EXTERNE – CAFEP-CAPLP Espagnol – Lettres voit donc évoluer les épreuves de ce concours exigeant qui se composent dorénavant de deux épreuves écrites d'admissibilité et de trois épreuves orales d'admission explicitées dans les pages de ce rapport. Nous ne saurions que trop recommander aux candidats des sessions à venir de prendre en considération les recommandations et conseils qui y sont prodigués.

La session 2022 a permis de recevoir des candidats de qualité qui ont su se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation et satisfaire aux exigences du jury. L'ensemble des candidats admis sur les listes principales pour les concours public et privé ont obtenu des moyennes honorables. Nous les en félicitons. Nous ne pouvons qu'insister, ici, sur la nécessaire préparation des candidats de manière méthodique aux différentes épreuves. Cette préparation relève à la fois de l'actualisation des savoirs et connaissances ainsi que du suivi des évolutions en matière d'enseignement des Lettres et des langues vivantes étrangères et régionales. Outre la bonne maîtrise des langues espagnole et française, il est attendu des candidats qu'ils fassent preuve d'esprit critique ainsi que d'une réelle curiosité intellectuelle et culturelle.

Soucieux d'éclairer les futurs candidats, nous livrons dans ce rapport, qui se veut être un outil, des éléments statistiques, certes, mais également des pistes de réflexion destinées à les accompagner dans

Dans la première partie du rapport, consacrée aux épreuves d'admissibilité, madame Delphine HERMES et monsieur Pierre-Alain DE BOIS traitent de l'Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante espagnole puis, madame Josiane MOREL et madame Laurence KANOUTÉ de l'Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de lettres.

Dans la seconde partie centrée sur les épreuves orales, madame Élisabeth SESBOUÉ, madame Valérie VIDAL, madame Laetitia CAILLAUD et monsieur Guillaume LOOCK livrent des éléments de nature à éclairer les candidats sur les attendus des épreuves d'admission.

Enfin, ce court propos introductif est aussi l'occasion de remercier très sincèrement les membres du jury pour leurs indéniables qualités humaines et professionnelles et de saluer, également, l'ensemble des acteurs, quelle que soit leur fonction, qui ont contribué au bon déroulement de ce concours. Parmi eux, qu'il soit permis au directoire de mentionner l'implication essentielle des cadres et gestionnaires de la DGRH du ministère, des services du rectorat de Poitiers ainsi que de l'équipe de direction et des personnels du lycée Dautet à La Rochelle, qui nous ont accueillis avec chaleur et efficacité et ont mis tout en œuvre pour que le concours se déroule dans les meilleures conditions pour le jury et les candidats.

Jean-Charles PINEIRO.

Sommaire

Avant-propos	2
Bilan statistique de l'admission	4
I. ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ	6
1. Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante	
2. Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de lettres	
II. ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION	42
1. Épreuve de leçon dans la valence langue vivante	
2. Épreuve de leçon dans la valence lettres	
3. Épreuve d'entretien	

BILAN STATISTIQUE DE L'ADMISSION

Concours : CAPLP EXTERNE

Section / option : LANGUES VIVANTES - LETTRES / OPTION ESPAGNOL - LETTRES

Nombre de candidats admissibles :	45		
Nombre de candidats non éliminés :	44	Soit : 97.78	% des admissibles.

*Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire:
00.00, AB, AN, RD, DA*

Nombre de candidats admis sur liste principale :	25	Soit : 56.82	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de

Moyenne des candidats non éliminés :	0131.32	(soit une moyenne de :	10.94	/ 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0151.64	(soit une moyenne de :	12.64	/ 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de :		/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :		/ 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	89.05	(soit une moyenne de :	11.13	/ 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0105.60	(soit une moyenne de :	13.20	/ 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de :		/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :		/ 20)

Rappel

Nombre de postes :	25		
Barre de la liste principale :	0118.13	(soit un total de :	09.84 / 20)
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de :	/ 20)

(Total des coefficients : 12 dont admissibilité : 4 admission : 8)

Concours : CAFEP - CAPLP

Section / option : LANGUES VIVANTES - LETTRES / OPTION ESPAGNOL - LETTRES

Nombre de candidats admissibles :	10		
Nombre de candidats non éliminés :	10	Soit : 100.0	% des admissibles.

*Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire:
00.00, AB, AN, RD, DA*

Nombre de candidats admis sur liste principale :	4	Soit : 40.00	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de
--

Moyenne des candidats non éliminés :	0155.63	(soit une moyenne de :	12.97	/ 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0177.72	(soit une moyenne de :	14.81	/ 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de :		/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :		/ 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	106.13	(soit une moyenne de :	13.27	/ 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0127.22	(soit une moyenne de :	15.90	/ 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de :		/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :		/ 20)

Rappel

Nombre de postes :	4		
Barre de la liste principale :	0166.13	(soit un total de :	13.84 / 20)

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

I.1 ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE ET DE DISCIPLINE APPLIQUÉE D'ESPAGNOL

Rapport établi par M. Pierre-Alain DE BOIS et Mme Delphine HERMÈS

Bilan général de cette première session de l'épreuve EEDDA

Selon une approche professionnalisante du concours plus marquée encore, la session 2022 a proposé, pour la première fois, l'épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée d'espagnol (notée par la suite EEDDA). L'enjeu de cette nouvelle épreuve a pour but d'évaluer les acquis scientifiques des candidats et leur capacité à analyser les documents proposés, mais aussi leur aptitude à projeter la construction didactique d'un projet de séquence d'enseignement, sans oublier, bien sûr, d'apprécier leur maîtrise des deux langues, française et espagnole.

Il s'agit donc d'un nouveau format d'épreuve qui diffère de l'ancienne épreuve de composition, et qui s'organise autour de deux parties bien distinctes, quoique interdépendantes : d'abord, l'analyse critique, rédigée en espagnol ; ensuite, la présentation de la séquence pédagogique, en français.

Pour rappel, les modalités de cette épreuve, au coefficient 2, sont les suivantes : « Le candidat est invité à produire, en langue vivante étrangère, une analyse critique de documents dans la langue concernée et, le cas échéant, de documents iconographiques, se rapportant aux réalités aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec les programmes d'enseignement de langues vivantes étrangères des classes de CAP et de baccalauréat professionnel. Puis, en prenant appui sur tout ou partie de ces documents, le candidat construit et présente en français une séquence pédagogique en réponse à un sujet ou à des consignes données par le jury. L'appareil de questionnement vise à amener le candidat à prendre en compte les besoins linguistiques et culturels des élèves ; il comporte l'étude d'un fait de langue en vue de son application didactique. L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire »¹. Au regard de sa densité, cette épreuve ne compte pas moins de six heures de préparation.

En termes de premier bilan et de manière générale, il nous faut saluer les candidats qui ont su s'emparer de ces nouvelles modalités, en donnant à lire aux correcteurs des copies ayant répondu aux consignes de façon clairement structurée et ayant surtout exposé des contenus analytiques du dossier documentaire et une approche professionnalisante fondée sur la perspective actionnelle. En revanche, il nous paraît d'ores et déjà utile, à titre formatif, de rappeler quelques écueils fréquemment rencontrés, tels que le traitement inégal entre les parties dû à une mauvaise appropriation des consignes et/ou à une gestion du temps inefficace, le manque de lisibilité de l'ordre des questions abordées dans la copie, ou encore une rédaction laissant apparaître des langues fautives. Il est attendu des candidats un exposé littéral bien construit en termes de mise en page, sans excès de tirets ou tableaux synoptiques, ni d'abréviations de type CECRL, E.O.C, etc. – celles-ci peuvent être de mise à condition d'avoir été intégralement explicitées entre parenthèses lors de leur premier usage.

¹ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid158969/epreuves-caplp-externe-cafep-caplp-langues-vivantes-lettres.html>

Nous souhaitons insister, dès le préambule de ce rapport consacré à cette nouvelle épreuve, sur l'enjeu de la maîtrise des deux langues, qui plus est dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs d'espagnol-lettres qui auront pour mission première de les enseigner. On attend légitimement des candidats qu'ils attestent d'une très bonne maîtrise des deux langues. Pourtant, et sans tomber dans l'effet « catalogue », force est de constater que la rédaction en espagnol reste parfois fautive. Ainsi, les correcteurs ont pu relever dans les copies de nombreux gallicismes, des fautes d'orthographe (d'accentuation, entre autres), d'accords (notamment avec *el alma*, considéré par beaucoup de candidats comme un mot masculin), des erreurs de prépositions, voire des barbarismes lexicaux et de conjugaison (le présent de l'indicatif des verbes à diphtongue...), et autres solécismes divers. Le français a parfois aussi été malmené. Outre les maladroites d'expression, les fautes d'orthographe ou pire, d'accords ou de conjugaison, ont ponctué certaines copies, ce qui n'est guère admissible à ce niveau de concours. Enfin, les règles typographiques sont visiblement méconnues par certains candidats ; les titres d'œuvres ou de journaux doivent être dûment soulignés.

Afin de parfaire leurs connaissances/compétences linguistiques, nous ne saurions que conseiller aux futurs candidats de lire régulièrement des textes de nature diverse (tant en français qu'en espagnol) et de se constituer des fiches de vocabulaire et de grammaire, un « classique » qui n'en demeure pas moins très utiles pour fixer les acquis.

Précisons à présent plus en détails la méthodologie attendue de l'épreuve d'EEDDA.

Méthodologie de l'épreuve EEDDA

Comme il a été rappelé plus haut, les deux parties de l'épreuve sont intimement liées ; en effet, c'est à partir d'une bonne compréhension des supports et de leur analyse fine que les candidats pourront formuler une problématique suffisamment large et précise, à même de rendre compte des enjeux et de la cohérence du dossier. Il s'agit là d'un prérequis essentiel. Cette problématique, véritable fil rouge qui guide la réflexion, permet aux candidats de bâtir leur projet pédagogique : choix de documents, ordre proposé, objectifs et évaluations.

En outre, il nous apparaît important que les candidats traitent de manière exhaustive les questions et surtout de manière équitable les deux parties de l'épreuve, à savoir l'analyse des documents puis la projection d'une séquence pédagogique.

À cet égard, et pour pallier la difficulté de l'organisation du temps de travail préparatoire apparu dans certaines copies, nous conseillons de consacrer à l'analyse universitaire (partie 1) la moitié du temps total de l'épreuve, sans toutefois l'excéder, afin de réserver assez de temps à la réflexion professionnelle qui nécessite d'anticiper les éventuelles difficultés didactiques et d'engager la présentation cohérente de la séquence. Ces étapes ne doivent pas éluder la marge suffisante, mais nécessaire, pour opérer une relecture attentive de l'ensemble de la copie.

À cet effet, le chronogramme présenté ci-dessous n'est donné qu'à titre indicatif, d'abord parce que la difficulté du sujet peut varier d'une année à l'autre, et puis parce que chacun est bien sûr libre de gérer son temps comme bon lui semble. Il permettra peut-être, nous le souhaitons, d'aider les futurs candidats à mieux organiser leur temps de préparation.

Suggestion de répartition du temps préparatoire de l'épreuve EEDDA	Temps indicatif conseillé
Première partie (avec rédaction sur la copie)	
Lecture et analyse des documents Repérage des difficultés didactiques*	3h
Deuxième partie (avec rédaction sur la copie)	
Définitions des objectifs, lien avec les programmes	45 min
Repérage des difficultés didactiques*, en partie déjà travaillées en amont Choix et ordre des documents Exposé des stratégies d'apprentissage/mise en œuvre	1h
Fait de langue et exploitation	30 min
Projet d'évaluation	30 min
Temps de relecture	15 min

Les paragraphes qui suivent concilient, à dessein, les fondements méthodologiques attendus pour l'ensemble de l'épreuve avec des applications issues de travaux de corrections ou de copies de l'épreuve de la session 2022.

1. ANALYSE CRITIQUE EN ESPAGNOL

À toutes fins utiles, le jury souhaite rappeler ici la consigne de cette partie 1 de l'épreuve dans la mesure où nombre de candidats n'ont pas analysé l'intégralité du dossier documentaire. Cette étape représente un prérequis indispensable pour que le candidat puisse procéder par la suite au choix des documents qui lui sembleront pertinents pédagogiquement au sein d'une séquence ; il s'agit également, à la lumière de la consigne, d'évaluer la capacité analytique disciplinaire de chaque candidat : « Redacte, en español, el análisis de cada documento en relación con sus especificidades formales. Después de presentar el tema y el interés de cada soporte, establezca la relación entre los documentos. Anuncie, por último, una problemática para este dossier. »

Cette première partie de l'épreuve s'organise donc en quatre étapes successives, qui doivent être clairement identifiées par les candidats, tenus de répondre à tous les points demandés.

Il s'agit :

- Étape 1 : d'abord, de dégager la thématique du dossier, à la manière d'un chapeau introductif mais qui n'a rien d'artificiel. En effet, elle permet de démontrer que le candidat a bien saisi tous les enjeux du dossier qui lui est proposé.
- Étape 2 : ensuite, d'analyser chacun des documents qui le compose, d'en dégager l'essence et de montrer ce qui fait leur intérêt et leur spécificité. Il ne faut pas prétendre à un commentaire exhaustif, mais plutôt à en synthétiser les grandes lignes, d'aller à l'essentiel, en opérant un constant va-et-vient entre fond et forme.

- Étape 3 : de montrer leur complémentarité, par la mise en réseau, à partir de la thématique globale déjà relevée, de l'apport de chacun des documents dans sa singularité mais aussi dans cet ensemble plus vaste que constitue le dossier.
- Étape 4 : enfin, de proposer une problématique qui rende compte des enjeux du sujet.

En outre, les candidats veilleront à respecter ces différentes étapes et à bien montrer la cohérence entre ces items, le tout étant, encore une fois, connexe. Si des pistes de corrections sont proposées dans les lignes qui suivent en reprenant très lisiblement ces quatre étapes pour accompagner les candidats dans leur préparation, il convient de rappeler que la rédaction de la partie 1 appelle quatre paragraphes distincts sans toutefois spécifier littéralement les contenus de ces étapes déjà indiquées dans la consigne de l'épreuve.

- **Étape 1** : la thématique

Par exemple, la pierre angulaire du dossier de la session 2022 invitait à une réflexion autour du multiculturalisme, de la diversité, de la question de la construction et de l'évolution de l'identité espagnole au fil du temps ; ce dossier convoquait de fait une quête identitaire capable de dépasser la dichotomie apparente entre identité nationale et singulière et identité collective et plurielle. La formulation suivante permettait ainsi de poser la clé de voûte du dossier documentaire : « Reflexiones multiculturales sobre los diferentes estratos identitarios españoles en la época contemporánea ».

- **Étape 2** : l'analyse

Après avoir dégagé et annoncé la thématique du dossier, les candidats proposent une analyse brève et efficiente de chacun des documents du dossier, qui permettra d'en dégager, pour tous, l'axe fédérateur : son idée-clé et ses spécificités formelles qui la mettent en œuvre.

Dans nombre de copies, le jury a pu regretter que les supports fussent majoritairement décrits de manière superficielle et descriptive, engendrant subséquemment une absence discriminante d'analyse. Il ne nous paraît donc pas vain de suggérer ici quelques rappels quant à la méthodologie d'analyse, laquelle doit proposer un dialogue constant entre contenus et procédés formels. À titre d'exemple, les correcteurs ont vivement apprécié les liens établis par de rares candidats entre les rimes assonantes en a/o du poème d'Antonio Machado où la dualité latente de cette introspection individuelle, reflet de l'avenir de l'Espagne du début du XX^e siècle, était révélée par une cartographie mentale et subjective de cet « espacio » (v.2) de l'âme composé d'éléments tantôt « incendiados » (v.6), tantôt « plateado(s) » (v.9). Dans ce même ordre d'idées, il était loisible de relier la notion de rencontres de la diversité dans l'œuvre picturale de Lluís Barba (document 7 du dossier) en soulignant l'enchâssement des procédés relatifs à la fusion de la pluralité : un intitulé plurilingue, un recours au collage, un mélange du noir et blanc avec les couleurs vives du Pop Art, l'insertion de tableaux et de photos contemporaines dans un tableau baroque... Dans cette même optique, ce que l'on entend par analyse, c'est la capacité du candidat à définir avec précision la nature des documents au-delà de la simple répétition du paratexte (nature du support, courant pictural, contexte de création, connaissances personnelles sur l'artiste, la période, etc.), à en dégager le sens (en s'appuyant sur des procédés spécifiques formels) avant d'en proposer une interprétation précise, détaillée et argumentée mais surtout concise. L'exercice exige du candidat hauteur de vue et esprit de synthèse. Pour ce faire, le candidat doit être en mesure de mobiliser une palette d'outils linguistiques, narratologiques, rhétoriques et iconographiques suffisamment large et de faire montre d'une maîtrise de la terminologie d'analyse. Il semble ainsi utile de rappeler aux préparateurs qu'écrire une « ligne » pour faire référence à « un vers » dans un poème est dommageable, ou que la non-maîtrise des règles de la métrique en espagnol leur sera également

préjudiciable. Par ailleurs, le jury attend des candidats la maîtrise d'une culture générale solide, laquelle n'était d'ailleurs pas uniquement circonscrite ici au monde hispanique, comme le démontre le tableau de Lluís Barba qui faisait appel à des références culturelles beaucoup plus larges, ou bien le discours du Président du gouvernement espagnol en 1985, à savoir, Felipe González (patronyme qui était évidemment attendu dans les copies dans l'analyse du document D).

Nous avons pu apprécier ces qualités dans un certain nombre de copies de bonne facture, ce que nous tenons aussi à relever ici. En tout état de cause, l'analyse, fût-elle brève, ne doit en aucun cas se limiter à de la paraphrase (qui consiste, rappelons-le, en une reformulation souvent maladroite du texte original, mais sans véritable explication) ni se restreindre à un simple repérage du paratexte ou de figures de style isolées de l'interprétation du sens. Citer le paratexte n'éclaire en rien sur la nature du document, mais cela peut, en revanche, être porteur de sens, pourvu qu'il soit commenté bien sûr, comme nous le verrons plus avant. Sont également à éviter des assertions généralistes de type : « El autor invita a la reflexión... » qui ne contribuent guère à l'analyse faute de précisions.

Les candidats trouveront ci-dessous des analyses, succinctes, au regard du temps de préparation imparti, que le jury était en droit d'attendre.

Le document A, « Si Cervantes fuera francés », est un article argumentatif écrit par l'écrivain et journaliste espagnol, Arturo Pérez-Reverte, et publié dans *El Semanal*, le supplément hebdomadaire du quotidien *El País*. Ce texte venait mettre en exergue le paradoxe d'une âme espagnole qui tout à la fois se moque et envie le voisin du nord, mais réaffirme aussi quelque part sa force et son identité avec fierté.

Esta crónica presenta una ampliación de la experiencia personal del autor y convoca una tonalidad provocativa. Se trata de una argumentación al revés, como nos lo da a entender la expresión de hipótesis del título « Si Cervantes fuera francés » para demostrar que el alma española pertenece al ser español, más allá de cualquier lugar conmemorativo. Al insistir en el trato que suelen otorgar los franceses a sus grandes escritores, considerado por un lado excesivo (« chauvinista » l.13, « tanta bandera y tanta lápida » l.19), el autor transmite también cierta envidia encubierta, no desprovista de una pizca de ironía. En realidad, a Pérez-Reverte le gustaría que se homenajeara mucho más a la España del Siglo de Oro, y lamenta aquí hasta qué punto el Siglo de Oro y sus grandes figuras son ignorados u olvidados. Con todo, remata su artículo relacionando el proceso de creación cervantina con la exclusiva alma española, fuera de cualquier lugar de conmemoración.

Le poème d'Antonio Machado (document B), « Galerías », est un extrait du recueil *Alma española* au titre on ne peut plus évocateur eu égard à la thématique du dossier. Ce texte poétique met d'ailleurs en scène l'âme déchirée de la voix poétique où se confrontent les souvenirs empreints de douleur et une vision prospective plus lumineuse.

El poema consta de cinco estrofas de arte menor, con rimas asonantes que ponen de realce la introspección de la voz poética. A lo largo de las estrofas, el alma está comparada con elementos naturales y astrales (« el etéreo espacio » v.2, « el río plateado » v.8, por ejemplo), y la omnipresencia de la voz poética viene recalcada por la anáfora « Yo he visto... », que encabeza cuatro estrofas del poema. Las rimas asonantes en los versos pares subrayan el antagonismo de la voz poética desgarrada entre desolación (a finales del verso 6 « incendiados ») y esperanza (a finales del verso 14 « iluminado »). En efecto, se opera una dualidad del estado de ánimo entre angustias y esperanzas (dualidad reforzada por el uso frecuente del ritmo binario y por la antinomia entre el campo semántico de lo abstracto « sueños, alma, etéreo » y elementos concretos « campo, río »). Los versos 12-14 que mencionan « un estrecho y largo/corredor tenebroso/de fondo iluminado » se valen, de hecho, de

términos contrapuestos que sintetizan muy bien estas contradicciones del alma, presunto reflejo de la Generación del 98. En efecto, detrás de este retrato moral individual de trasfondo autobiográfico se esconde, sin lugar a dudas, la sombra de la España de principios del siglo XX, hundida en un declive histórico, que, no obstante, busca una nueva identidad y una regeneración intelectual y cultural, plasmada de forma metafórica en la imagen al final de la posible renovación por venir « hacia el camino en blanco ».

La vignette (document C) sollicite la célèbre Mafalda, personnage emblématique de la série éponyme que le dessinateur argentin Joaquín Salvador Lavado, alias Quino, publia de 1964 à 1973. Quoiqu'en apparence d'un abord très simple, la vignette n'en était pas moins riche, s'avérant porteuse d'un message universel – caractéristique de la BD de Quino –, sur fond de dénonciation politico-sociale. L'étude de ce document assigne un double niveau de lecture aux lecteurs invités à s'interroger sur ce que peuvent être « les maux de l'âme » argentine, hispanique et plus largement humaine.

El dibujo de Quino pone en escena a Mafalda, cuya cara deja entrever, a través del plano entero de la heroína, cierta pena. Mediante la metáfora de la tiritita, el dibujante universaliza las congostas del alma, plasmadas en el globo, que nos permite acceder a sus pensamientos: « ¿Y cómo hace uno para pegarse esto en el alma? » Se percibe pues el desasosiego de la niña –de madurez ya adulta– ante la tiritita inútil para las desgracias del alma. Esta ilustración, aparentemente ingenua, trae consigo también un trasfondo de denuncia socio-política, al haber sido publicada en un contexto de agitación mundial.

Le document D est un extrait du discours du Président du gouvernement espagnol, le socialiste Felipe González (malheureusement trop peu connu des candidats), prononcé quelque mois avant l'entrée de l'Espagne dans la CEE (Communauté économique européenne, aujourd'hui appelée Union européenne), plus précisément le 1er janvier 1986. La thèse avancée de ce discours officiel, politique et historique consistait en la réaffirmation motivée de l'adhésion de l'Espagne aux valeurs européennes ainsi que son engagement en faveur d'une identité supranationale.

Este discurso argumentativo de Felipe González (PSOE) establece un vínculo constante entre España y Europa, percibida aquella como comunidad de destino que abarca naturalmente Europa. Fue pronunciado en el marco de la integración de la Comunidad europea e invita a rechazar el aislamiento anterior de la Nación a favor de una proyección común europea. Tal y como se percibe a lo largo del texto, el uso de una enunciación colectiva (« nosotros »), así como la mención de referencias históricas y datos geopolíticos (dimensión iberoamericana y una dimensión mediterránea), sirven de argumentos para consolidar el nuevo estatuto de España, lo cual se ve reforzado además por una tonalidad oficial, un campo léxico exaltado y el apóstrofe inicial dirigido a un ilustre auditorio.

Le document E est un essai de Javier Cercas, chroniqueur fréquemment publié dans *El País* et écrivain à succès, européen convaincu, fervent défenseur des libertés individuelles et farouche adversaire de tout repli sur soi et communautarisme – comme le prouve notamment le contenu de l'un de ses derniers livres, *Independencia*, dans lequel il récuse et critique sans ambages l'indépendance de la Catalogne – . Cet extrait promeut la pluralité de l'identité du citoyen européen.

Este documento es un fragmento de un ensayo de Javier Cercas, sacado de un encargo europeo, en el que el autor valora Europa como un cúmulo de identidades. Cercas se vale del uso de autoridades tales como Montaigne o Fernando Pessoa para definir el concepto de identidad y promover la idiosincrasia « una confederación de almas » (l.6), la única identidad [...], su diversidad (l.15). Hace hincapié en el proceso de construcción de una pluralidad identitaria del ciudadano europeo, legitimado por este vaivén entre pasado, presente y futuro (l.13-15, parecer, por lo demás, ya perceptible en el mismo título del ensayo La visión y el camino). Justifica, de forma implícita, el reto de reivindicar conjuntamente identidades regionales, nacionales y supranacionales; se esfuerza por concienciar a la

ciudadanía, a través de una pregunta retórica (I.8-9), sobre la cuestión de la construcción mental, ilusoria e inventiva, de cualquier identidad.

Le document F nous offre un contrepoint avec le précédent. En effet, cet extrait de l'essai de Miguel de Unamuno, *En torno al casticismo*, s'inscrit dans la courant régénérationniste de la fin du XIX^e siècle et celui de la *Generación del 98*, référence historico-culturelle que l'on était en droit d'exiger des candidats. Il s'agit d'un véritable plaidoyer en faveur de la culture et de la langue castillanes, creuset patriotique ici revendiqué avec véhémence contre l'invasion culturelle européenne.

El discurso de Unamuno es un ejemplo del alma nacionalista dolorida ante la apertura europea a principios del siglo XX. La dialéctica del discurso del filósofo está construida con el uso de términos contrapuestos y de comparativos (« más que ») que hacen que se perfilen dos entidades aparentemente irreconciliables (« la personalidad nacional » I.3 / « la europeización » I.6) ; se opone claramente España a Europa. El autor rechaza Europa como una « cultura extraña que nos invade » (I.1), idea reiterada, de forma hiperbólica, a continuación con « la invasión europea » (I.3) que acecha y representa un peligro. Al contrario, Unamuno aboga por la defensa de lo nacional, de lo español, de lo castizo frente a « lo extranjero » (I.7). Para él, debe prevalecer –y resistir– la identidad nacional.

Le dernier document du corpus est une réappropriation néobaroque du tableau *Las Meninas* (également connu sous l'appellation *La familia de Felipe IV*, sans doute le plus célèbre de Diego Velázquez, peint en 1656). Lluís Barba, artiste espagnol contemporain « polyfacétique » (peintre, photographe et sculpteur) se joue du mélange des genres et des époques comme cela transparaît dans le titre plurilingue du tableau *Las meninas After Velázquez*, avec l'usage de la préposition en anglais, qui met en exergue une multiculturalité d'abord qui se transforme en un appel à l'interculturalité par l'observation ensuite détaillée du tableau. La clé de ce document réside dans la superposition d'éléments disparates pour démontrer la richesse interculturelle et l'élaboration du patrimoine à travers le temps.

He aquí un cuadro insólito, cuya composición no puede sino llamar la atención del espectador. El artista se sirvió de la técnica del « collage », y superpuso sobre el lienzo original de Velázquez fotos de personajes contemporáneos y obras pictóricas de un pintor estadounidense.

Mediante esta asociación de diferentes antagonismos formales: véase el lienzo académico del Siglo de Oro, en contraposición con las fotos o los retratos realizados por Andy Warhol de Marilyn Monroe y de Mao, claros ejemplos de la corriente « Por Art »; el uso de los colores, con contrastes cromáticos y semánticos –la representación de los miembros de la Familia Real con Felipe y las infantas Cristina y Elena de Borbón que rompe con la indumentaria de los turistas o la presencia de la mendiga en el primer plano–; el comunismo que se opone al liberalismo. Esta obra demuestra entonces la apertura cultural y cuestiona, a través de la metacreación y de la intericonocidad múltiple, la elaboración de la interculturalidad a partir de una mezcla entre el pintor de los pintores y un arte más popular, y a partir de una sinergia entre legados anteriores y el presente.

- **Étape 3** : la mise en réseau des documents

Après avoir mis en évidence ce qui fait la singularité de chacun des documents – « sa substantifique moelle » –, le candidat est invité à les mettre en regard les uns avec les autres : en quoi sont-ils complémentaires ou, au contraire, s'opposent-ils ou bien se nuancent-ils ? Offrent-ils tous la même vision de la thématique relevée ? L'approche de chacun est-elle généralisante ou partielle ? Leur apport concerne-t-il un domaine précis (culturel, sociétal, politique, économique) ou une époque particulière ? Comment permettent-ils de décliner la thématique générale par des sous-rubriques ? L'ensemble de

ces questions – non exhaustives – vise à dispenser quelques pistes de distanciation pour réaliser une mise en relation performante des documents.

Au vu de certaines formulations de la mise en réseau retrouvées dans les copies, comme « todos los documentos del dossier tratan del alma », force est de constater que cette étape se risque à une réflexion éminemment réductrice. Il s'agit bien de montrer leur complémentarité.

Pour aborder plus sereinement cette démarche intellectuelle de mise en réseau, nous conseillons de détacher les mots-clés issus des analyses précédentes qui viennent sous-tendre la thématique du dossier. Autour de l'identité espagnole (individuelle ou collective), élaborée au fil du temps, scintillaient les notions afférentes d'âme, d'interculturalité et de citoyenneté.

Aussi pouvions-nous essayer de classer ces documents selon une proposition dialectique thèse / antithèse / synthèse. Ce schéma offre l'opportunité d'orienter la réflexion et de guider vers la notion d'éducation à la citoyenneté qui transparait dans le dossier (ce que certains candidats n'ont visiblement pas perçu, n'y voyant qu'un dossier prétexte à « l'étude de la culture espagnole », comme s'il s'agissait d'un plaidoyer en faveur du patriotisme espagnol. Cela faisait bien sûr contresens et pire encore, allait à l'encontre de l'éthique d'un professionnel de l'éducation et de la formation.) Cette dimension civique devait donc apparaître comme objectif pédagogique majeur dans la construction de séquence, comme nous aurons l'occasion de le détailler en deuxième partie.

D'une part, nous pourrions regrouper les documents dans lesquels émergeaient quelques appréhensions plus ou moins marquées vis-à-vis de l'Autre. Ce serait l'antithèse : une âme encline au protectionnisme national, ou envieuse et critique par rapport aux voisins, ou encore une âme endolorie. C'est, bien sûr, le cas de l'essai d'Unamuno, qui critique dans un élan de repli nationaliste, « la europeización » de l'Espagne ; pourrait également s'inscrire dans cette catégorie, quoique de manière plus nuancée, le texte de Pérez-Reverte dont l'argumentation est, comme antérieurement mentionné, plus ambiguë quant à la comparaison France / Espagne ; nous pourrions peut-être y inscrire le dessin de Quino (même si ce dernier reste plus difficilement classable, entre autres par l'universalité du message qui est transmis) à l'aune de cette âme souffrante, peut-être en proie à la difficulté de la pluralité identitaire.

D'autre part, la thèse, autrement dit ce qui fait contrepoint, rassemblerait des documents qui prônent l'ouverture et la pluralité, au bénéfice d'une âme faite de l'étoffe de la pluralité. C'est cette idée que l'on retrouve tantôt dans l'essai de J. Cercas, tantôt chez L. Barba.

Et puis, ce qui pourrait constituer une sorte de synthèse, avec des documents dans lesquels se manifeste une préservation de l'identité nationale mais cette fois compatible avec une identité supranationale. Pour le signifier autrement, se détacherait le concept d'une âme espagnole pouvant accueillir l'attachement national et le défi extérieur, supranational. L'on pourrait alors y placer le discours de F. González et le poème de Machado.

Pour synthétiser, la mise en réseau ne doit pas poursuivre l'analyse mais consiste à faire ressortir les traits saillants de chaque document par rapport à la thématique générale du dossier. Un exemple littéral est ici donné à toutes fins utiles.

De este dossier se desprende la cuestión problemática de la identidad (aquí española) que, por ser abstracta y múltiple, abarca diversos testimonios y experiencias, artísticas y vitales. Algunas almas españolas propensas al patriotismo pueden contrarrestar con la interculturalidad y la pluralidad identitaria de la sociedad contemporánea. Y si se sigue percibiendo, pese a todo, la posibilidad de apertura y de conciliación de lo nacional con lo extranjero a través del discurso de F. González

(documento D) y de los versos de A. Machado (documento B), el rechazo del Otro o la mera angustia se revelan en el dibujo de Quino (documento B), en el parecer tajante de M. de Unamuno (documento F) y en el artículo de A. Pérez-Reverte no desprovisto de amargura (documento A). Finalmente, se descubren toda la potencialidad de la diversidad identitaria y un llamamiento a la ciudadanía europea como zócalo intercultural y fundamento existencial en el ensayo de J. Cercas (documento E) y en la plástica de la obra de L. Barba.

- **Étape 4** : la problématique

Pour terminer cette première partie de l'épreuve, la quatrième et dernière étape dans la construction de notre réponse appelle à l'annonce de la problématique. Celle-ci devrait découler naturellement de la réflexion menée, pourvu que le travail en amont eût été suffisamment approfondi. La formulation de la problématique peut se concrétiser sous forme de question ou peut être posée comme une assertion comportant une dualité en ses termes. Il est important de rappeler que, pour chaque dossier, il n'existe pas une seule et unique problématique. Preuve en est par les deux problématiques suivantes, chacune étant opérante pour le dossier de la session 2022 :

« ¿Cómo conciliar en la identidad española elementos individuales y colectivos? »

« ¿Cómo pueden convivir en el alma española identidades nacionales, regionales y supranacionales? »

Étaient recevables d'autres formulations, telles que celles reproduites ci-dessous et retrouvées dans les copies :

« Diversidad y evolución de la cultura española: la construcción de la identidad personal y colectiva »

« ¿De qué manera España logra afirmarse como un país con su propia cultura teniendo en cuenta las nuevas relaciones que tiene con otros países extranjeros? »

En revanche, on a pu lire ici et là d'autres propositions bien plus sibyllines et donc inopérantes, comme celle-ci : « ¿En qué medida la memoria española del pasado puede tener ventajas como consecuencias para el futuro de España? » (sic).

À la lumière d'autres propositions, qui, cette fois, ont été jugées problématiques – sans mauvais jeu de mot –, le jury met en garde les candidats qui ne prêteraient pas assez attention à l'annonce de leur problématique, laquelle est le noyau et la transition entre les deux parties de l'épreuve. En effet, ce dossier engageant des valeurs civiques et leur diffusion (cf. la compétence 1 du référentiel de compétences professionnelles des métiers de l'enseignement et de l'éducation), telle que la citoyenneté européenne, toute problématique qui allait ouvertement à l'encontre du respect de cette richesse identitaire s'est vue sanctionnée. Ce fut le cas, par exemple, de problématiques prônant la défense exclusive de l'identité espagnole ou posant la difficulté d'une culture à s'unir à une autre culture. C'est ici l'occasion de rappeler que l'ouverture aux autres cultures n'est pas synonyme d'une juxtaposition de patriotismes mais engage une véritable démarche interculturelle à mener avec les élèves.

2. PRÉSENTATION EN FRANÇAIS D'UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

À la lumière de ce qui a été réalisé pour l'explicitation de la première partie de l'épreuve, nous poursuivrons ici le rappel de la consigne donnée aux candidats, en la segmentant progressivement. En effet, la consigne qui accompagne le dossier documentaire dévoile avec précision les différentes phases à appréhender par le candidat ainsi que les attentes du jury : « En prenant appui sur tout ou partie de ces documents, vous élaborerez et présenterez en français une séquence pédagogique pour une classe de terminale de baccalauréat professionnel ».

L'approche critique menée jusqu'alors ouvre désormais sur une exploitation pédagogique possible en classe, l'une des missions premières de tout futur enseignant. Aussi, les candidats devront prendre en compte cette nouvelle perspective afin d'éviter les redites éventuelles car il ne s'agit plus d'analyser les documents. Cette deuxième partie de l'épreuve est inaugurée par une étape charnière où l'analyse précédente des documents doit donner lieu à une éventuelle sélection de ces derniers et surtout à la projection d'objets d'étude à destination des élèves.

Dans cette partie professionnalisante, le jury a pu constater que certains candidats ont malheureusement échafaudé une liste d'outils pédagogiques sans tenir compte de la particularité de chaque document, sans questionner la pertinence didactique d'un procédé ou ont rebrassé des connaissances théoriques sans les appliquer concrètement au contenu du dossier.

Comme l'indique la consigne, le candidat a la possibilité de choisir les documents qu'il jugera en adéquation pour construire son projet de séquence. Libre à lui, donc, de sélectionner « tout ou partie de ces documents ». Même si elle n'est pas explicitement demandée, cette sélection du *corpus* devra être justifiée dans la mesure où elle permettra au correcteur de percevoir la cohérence de la stratégie adoptée ainsi que la progression envisagée : approche chronologique, thématique voire dialectique de la séquence, comme cela pouvait être proposé pour ce dossier, eu égard aux divergences entre les documents (voir *supra*), variation des supports et des activités langagières, acquisition de nouvelles compétences, suivi des apprentissages, entraînements divers avant l'évaluation programmée, etc.

De plus, rappelons que tous les documents ne sont pas forcément la cible principale d'une séance. En effet, il est loisible, par exemple, d'utiliser tel document pour proposer un travail maison aux élèves, ou tel autre comme support servant à une vérification des acquis. N'oublions pas non plus qu'un support (dans sa totalité ou seulement en partie) peut également servir de « document modélisant » pour le projet final ou tout simplement pour une activité d'entraînement en production.

Le jury a pu découvrir, avec satisfaction, des justifications de *corpus*, même brèves, démontrant les choix opérés. C'était là un gage avéré de réflexion. Le jury est resté plus dubitatif, néanmoins, face à certaines propositions : éliminer le document E (l'essai de Cercas), comme certains candidats l'ont proposé, ne permettait pas de faire ressortir toutes les facettes de la thématique ; un choix qui était sans doute périlleux et surtout réducteur.

Enfin, nous suggérons de donner un titre à la séquence. La formulation doit rester synthétique et montrer les enjeux du dossier, sans pour autant être la répétition *stricto sensu* de la problématique annoncée à la fin de l'analyse critique. On a ainsi pu lire des formulations que nous avons jugées pertinentes : « Diversidad y evolución de la cultura española » ou « La construcción de la identidad personal y colectiva », dans la mesure où elles montraient clairement l'orientation intellectuelle souhaitée pour les élèves.

La suite de la consigne indique : « Pour ce faire, vous en définirez les objectifs pédagogiques en vous appuyant sur les documents et préciserez les acquis visés pour les élèves à partir des programmes de la voie professionnelle ». Une bonne connaissance, tant des programmes d'enseignement de langues vivantes de la voie professionnelle² – qui ne doivent pas être confondus avec ceux du Lycée Général et Technologique ni avec ceux du collège, comme on a pu le retrouver dans certaines copies – que des descripteurs de niveaux du *Cadre Européen de Référence pour les Langues* (CECRL), est indispensable pour définir clairement les objectifs pédagogiques. Nous conseillons, en outre, aux candidats de maîtriser parfaitement les attendus à l'examen pour les élèves de baccalauréat professionnel ainsi que les spécificités du lycée professionnel, notamment depuis sa récente réforme. Il n'est ainsi pas inutile de procéder au rappel de l'annexe du texte du bulletin officiel susmentionné qui établit les niveaux attendus et visés selon les langues A ou B, donnée par ailleurs requise dans l'application de la séquence projetée.

« À la fin du cursus menant au baccalauréat professionnel, les niveaux attendus sont les suivants :

- le niveau B1+ (« utilisateur indépendant de niveau seuil avancé ») pour la langue vivante A, dont l'étude a commencé à l'école élémentaire ;
- le niveau A2+ (« utilisateur élémentaire de niveau supérieur ») pour la langue vivante B, dont l'étude a commencé postérieurement à celle de la langue A.

Ces niveaux attendus dans le cadre des épreuves du baccalauréat professionnel sont à distinguer des niveaux visés à la fin des études secondaires, à savoir :

- le niveau B2 (« utilisateur indépendant de niveau avancé ») pour la première langue étudiée (langue vivante A) ;
- le niveau B1 (« utilisateur indépendant de niveau seuil ») pour la seconde langue vivante étudiée (langue vivante B).

Cette distinction entre niveau exigible à l'examen et objectif poursuivi vaut pour tous les élèves visant le baccalauréat professionnel, qu'ils envisagent une insertion professionnelle à court terme ou une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur »³.

En termes de repères culturels, cette fois, la séquence pouvait ici être envisagée au travers des entrées suivantes en lien avec les programmes de la voie professionnelle.

- « Personnages historiques et personnalités célèbres ; grandes œuvres célèbres », à l'instar de la figure de M. de Unamuno, de F. González ou des personnages comme le Quichotte dans le document A mais aussi au regard de la référence à *Las Meninas* dans le document G.
- « Grandes manifestations, lieux symboliques, historiques et culturels, grands monuments », à l'instar de la réflexion sur le lien entre identité, lieux et mémoires dans l'article d'A. Pérez-Reverte, document A.
- « Formes d'engagement », notamment au travers du texte de J. Cercas qui insuffle une visée prospective de cette identité plurielle susceptible de consolider les valeurs du vivre ensemble.

² BO n°5 du 11 avril 2019, disponible à l'adresse suivante :

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special5/MENE1908627A.htm>

³ https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP5-MEN-11-4-2019/14/0/spe627_annexe_1105140.pdf

Cette séquence devait permettre d'entraîner les élèves à l'acquisition de diverses compétences et savoirs comme, par exemple :

- repérer dans un propos les éléments relevant de l'argumentation ;
- questionner les clichés et stéréotypes relatifs à l'Espagne et à la France ;
- s'exprimer à l'écrit et à l'oral sur l'ouverture à d'autres cultures ;
- ou encore élaborer un propos à dominante argumentative ;
- travailler la question de l'identité et de ses codes selon une visée interculturelle.

Des objectifs langagiers et culturels qui, selon toute vraisemblance, permettaient de viser les niveaux B1+/B2 en Langue Vivante A (niveau attendu/niveau visé). En outre, la connaissance des programmes et enseignements d'Histoire-Géographie chez certains candidats leur a permis d'envisager un travail en interdisciplinarité, ce qui a été valorisé par le jury.

Rappelons qu'il est primordial que les objectifs soient adaptés au niveau visé de la classe destinataire et qu'ils demeurent un jalon pour l'élaboration des activités et le montage de l'évaluation. Ainsi, tout scénario pédagogique bien mené doit, en cohérence avec les objectifs, permettre de garantir l'acquisition progressive des compétences visées entre le début et la fin du projet d'apprentissage.

Une fois retenus le niveau attendu et les acquis visés, les candidats sont amenés à définir avec précision les objectifs pédagogiques : culturels, linguistiques, pragmatiques et civiques. Ce rapport ne prétend pas être un corrigé-type. Cependant, et dans l'unique but d'aider les futurs candidats à bien percevoir les attendus, il ne nous apparaît pas superfétatoire de proposer quelques pistes quant aux objectifs qui auraient pu être assignés à cette séquence.

Il convient de débiter par le plan culturel, indissociable de l'apprentissage des langues vivantes. L'étude de ce dossier permettait aux élèves d'acquies des connaissances relatives, entre autres, à :

- la question transversale de la construction identitaire plurielle dans son essence ;
- la politique de l'Espagne (au travers notamment de la référence à Felipe González (document D), acteur majeur de la Transition démocratique et Chef du Gouvernement de 1982 à 1996, qui nous offre la possibilité, selon un regard diachronique, de mentionner les apports de l'Union européenne pour l'Espagne, ainsi que la présidence française du Conseil de l'Union européenne en 2022 ;
- le « Pop art » et les connaissances sur l'enjeu métacréatif autour du tableau de Velázquez, *Las Meninas* (document G) ;
- la Génération de 98 et son contexte de production (M. de Unamuno, document F et A. Machado, document B) ;
- la découverte d'auteurs majeurs de la littérature espagnole (Cervantes dans le document A, Machado avec le document B), ainsi que d'écrivains et chroniqueurs non moins célèbres, comme J. Cercas et A. Pérez-Reverte (respectivement dans les documents A et E) ou la personnalité de Quino cachée derrière le visage de Mafalda (document C) ;
- la métrique, le décompte syllabique et les rimes en espagnol (document B).

Dans un second temps, il convient de souligner les objectifs linguistiques. Prétendre à l'exhaustivité en listant tous les faits de langues présents dans les textes ou nécessaires à l'exploitation des documents iconographiques, sans justification aucune, ni cohérence avec la problématique et les acquis visés, est à proscrire. Au-delà de l'impossibilité pragmatique de l'apprentissage en quelques séances seulement pour les élèves, les candidats se risqueraient à un « catalogue » disjoint du sens du dossier. Ils sont donc invités à prendre appui sur les éléments linguistiques qui s'avèreront utiles dans la réalisation du projet de séquence et le développement des compétences présentées plus haut. Outre la sélection des éléments pertinents, il est de bon augure de prioriser ensuite la présentation des faits de langue relevés en exposant leur contribution à l'accès au sens des documents retenus et leurs apports pour la réflexion des élèves sur le questionnement de la séquence.

La séquence est centrée sur la construction et l'évolution de l'identité espagnole, faite d'antagonismes, de contradictions et de possibles complémentarités. Aussi, sur le plan des apports linguistiques, elle nous invitait à travailler :

D'un point de vue lexical :

- Le champ sémantique de l'identité, de la culture étrangère/européenne, de l'union qui jalonnent les textes de A. Pérez-Reverte, J. Cercas et F. González (documents A, D et E) mais aussi, en contre-point, l'essai d'Unamuno (document F) non exempt d'un certain protectionnisme.
- La description des éléments du paysage et leurs dimensions métaphoriques en lien avec les états d'âmes (document B).
- Le lexique des sentiments et des émotions (poème d'A. Machado, vignette de Quino, entre autres).
- La réactivation du lexique pour exprimer l'opinion personnelle sur la possibilité d'identité plurielle.

Sur le plan grammatical, les faits de langue suivants pourront être réactivés :

- L'emploi de « ser », et son caractère définitoire (présent dans les documents A, D, E par exemple) ; verbe dont l'usage avec son corolaire « estar » pose fréquemment des difficultés aux élèves au regard de la spécificité du système-langue espagnol.
- L'indétermination du sujet, et notamment la visée généralisante de « uno » (documents A et C).
- Les conjonctions adversatives et les négations pour marquer le contraste entre les différents documents du *corpus* et outiller les élèves dans leur appréhension contrastée du thème identitaire.
- Les comparatifs, la restriction « no... sino », la corrélation (document A, document D).
- Les structures dites « affectives » (« doler » dans le document C ; et dans le document F, le poème de M. de Unamuno).
- Les usages des temps du passé (document B, E et F) et notamment du passé composé (pretérito perfecto) qui se réfère à un fait passé mais relié au présent d'énonciation, transmettant ici la force de l'héritage identitaire.
- L'utilisation du subjonctif : le regret « lamentar que » (document F) qui s'oppose à l'espoir « esperar que... » (textes de J. Cercas, F. González) ou le souhait « querer que... » (A. Pérez-Reverte), ou encore les structures d'hypothèse pour signifier une projection identitaire pleine de promesses (dans le poème de Machado et le texte de Pérez-Reverte) : « acaso » + subjonctif ou « a lo mejor » + indicatif.

Quant aux objectifs pragmatiques, on pouvait penser à conforter certaines compétences telles que :

- Savoir décrire et analyser un tableau (document G) pour révéler combien les procédés plastiques et esthétiques servent le thème.
- Savoir comprendre un point de vue (analyse du discours via le repérage de stratégies argumentatives dans les documents A, D, E et F).
- Exprimer des opinions, rédiger un texte argumentatif (avec l'utilisation de l'indétermination du sujet comportant l'inclusion du locuteur, par l'usage du « uno » qui fait sens ici).

Pour parachever l'ensemble, un travail en expression orale en continu fondé sur la prononciation et l'intonation pouvait également être judicieusement proposé : la lecture à haute voix du poème de Machado afin d'améliorer la compétence orthoépique, tout en constituant un support idéal pour un travail de mémorisation (récitation individuelle d'une strophe apprise en classe par exemple), ou la déclamation du discours de F. González.

Enfin, la séquence menait naturellement, en guise d'objectif civique, à une réflexion sur l'idiosyncrasie et l'interculturalité, faisant de chacun, en sus de son appartenance nationale, un acteur européen ouvert au monde et à l'altérité. Le jury a regretté l'absence fréquente de la mention à l'éducation à la citoyenneté que sous-tendait ce dossier ; la culture espagnole appelle désormais à un horizon bien plus vaste, empreint de multiculturalité et suggérant la transmission d'une identité pluriculturelle – refusant toute discrimination et repli –.

Pour terminer cette présentation des acquis visés, nous ne saurions que rappeler que les objectifs culturels, linguistiques, pragmatiques et civiques doivent s'imbriquer pour former une séquence cohérente, en prêtant attention à les détailler et à les identifier chacun clairement.

Le libellé du sujet comporte ensuite l'entrée suivante : « vous repérerez les éventuelles difficultés didactiques et justifierez l'ordre des documents dans une séquence. Vous exposerez toute stratégie d'apprentissage pertinente en lien avec les activités langagières afférentes aux documents ». Le candidat soumet ici la mise en œuvre de sa séquence par l'exposé de l'organisation didactique de celle-ci en amont de la classe, et dans la classe par l'explicitation des stratégies de transmission envisagées. Si les approches peuvent être multiples – ce qui fait évidemment la richesse de la didactique des langues-cultures –, une mise en œuvre conforme à la perspective actionnelle et reflétant la justesse des choix opérés dans la constitution de son *corpus* et dans les objectifs auparavant relevés est attendue.

Dès lors, l'ordre des documents sélectionnés pour les séances et les activités pédagogiques afférentes ne peuvent s'apparenter à une succession de propositions décousues.

- **L'ordre**

L'ordre selon lequel les documents seront étudiés répond à une progression, comme nous l'avons expliqué plus haut. Parler de la complexité d'un document qui requiert, de fait, d'apparaître en fin de séquence nécessite une justification didactique questionnant le type de difficulté (linguistique, culturelle, analytique car fondée sur une synthèse de points de vue abordés dans d'autres documents antérieurs). Selon un angle plus global, les fondements de toute progression diffèrent et sont autoréférentiels

puisque leur argumentaire dépend exclusivement de chaque dossier documentaire. Toutefois, quelques grandes lignes non exhaustives se détachent : une progression chronologique issue de la date de création des documents ; une progression analytique permettant d'exposer un problème de société, ses causes/conséquences et éventuelles solutions ; une progression dialectique dévoilant deux partis pris et leur synthèse ; une progression inductive (du particulier au général)... Ces pistes doivent offrir l'opportunité d'aider les élèves à construire leur cheminement intellectuel par rapport à la problématique du dossier pédagogique.

L'ordre choisi vient ainsi répondre, en partie, à la notion de difficultés d'appréhension des élèves.

- **Difficultés et stratégies**

Le jury tient à rappeler que la nature d'un document ne présage de sa difficulté. De façon générale, un tableau n'est pas plus accessible qu'un poème. D'ailleurs, l'analyse formelle d'un tableau sans mise en perspective (contexte de production, époque, mouvement) restera très incomplète et rendra difficile son interprétation. Cette dernière observation vaut pour tous les types de document d'ailleurs.

C'est donc à l'enseignant de repérer en amont les difficultés que pourraient rencontrer les élèves et qui rendraient difficile l'accès – immédiat – au sens du document. À lui d'anticiper les prérequis nécessaires et de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques pour pallier ces écueils dans l'apprentissage. C'est tout l'enjeu des stratégies didactiques qu'il va mettre en place.

Parce que les difficultés didactiques seront de natures différentes selon les documents, les stratégies (de même que les activités langagières travaillées et les objectifs) varieront, elles aussi, selon les supports, tout autant que l'évaluation projetée qu'il conviendra d'entraîner auparavant. Nous livrons ci-après quelques pistes possibles qui ne sont encore une fois que des propositions.

Des difficultés culturelles appellent ainsi à des prérequis. L'accès au sens du texte du discours de Felipe González est difficile si le professeur n'a pas explicité le paratexte : 1986, contexte de l'entrée de l'Espagne dans l'Union européenne. La création d'une frise chronologique avec les chefs de gouvernement depuis la Transition démocratique peut s'avérer pertinente. En outre, ce travail peut être mené en interdisciplinarité avec l'enseignant d'Histoire-Géographie. Il en va de même pour la vignette de Mafalda, qui doit être contextualisée pour comprendre la dénonciation sous-jacente (contexte de 1964 en Argentine). Si l'on décide de projeter le tableau de Lluís Barba pour demander aux élèves d'interpréter la réécriture du tableau de Velázquez, il faut au préalable que les apprenants connaissent l'œuvre originale, et qu'ils aient *a fortiori* des connaissances culturelles plus larges pour en apprécier l'intericonicité. Des recherches en amont à la maison à partir d'une URL déterminée déposée sur l'espace numérique de travail par l'enseignant ou le visionnage d'une courte vidéo peut dispenser les données nécessaires. De même, l'ajout de certaines notes de bas de page dans le texte de Javier Cercas peut permettre d'explicitier certaines références à des autorités, et éclairer, de fait, certains passages. En parallèle, il serait ardu pour un élève de saisir le double sens du paysage unamunien, indispensable pour relier le texte à l'identité espagnole du début du XX^e siècle, sans un encart à côté du poème susceptible de donner les traits saillants de la pensée de la génération de 98.

Peuvent également survenir des difficultés lexicales. Afin de remédier à certaines difficultés lexicales en compréhension de l'écrit, on pourra donner des synonymes ou des hyperonymes des termes les plus difficiles dans l'essai, par exemple, d'Unamuno ou dans le poème de Machado, sans toutefois tomber dans l'excès inverse, qui consisterait à munir le texte d'un appareil de notes trop conséquent, démontrant alors que le niveau de classe-cible est à revoir. Un élève n'a pas besoin de comprendre

tous les mots pour comprendre l'essentiel du sens d'un document. Tout dépend également des objectifs poursuivis par l'enseignant et des stratégies qu'il mettra en place.

Il s'agira également de veiller à relever toute difficulté notionnelle, laquelle se doit d'être compensée par les apports de l'enseignant. Dans le cadre de ce dossier et de son objectif civique, il fallait veiller à développer la posture citoyenne interculturelle que la problématique, clé de voûte de la séquence, pouvait d'ores et déjà manifester dans sa formulation.

- **Les activités langagières et stratégies**

La séquence est un ensemble de séances articulées entre elles et organisées autour d'une ou plusieurs activités langagières dominantes qui sont, pour rappel :

- en réception : la compréhension de l'écrit (C.E) et la compréhension de l'oral (C.O) ;
- en production : l'expression écrite (E.E) et l'expression orale en continu ou en interaction (E.O.C/ E.O.I).

Mentionnons également :

- la médiation⁴ langagière écrite (traduction) et orale (l'interprétation), ainsi que la médiation (inter)culturelle, qui trouvait toute sa place dans ce dossier, en ce sens qu'elle « consiste à expliciter l'arrière-plan culturel de façon à rendre la communication possible ou à éviter les malentendus ». Dans cette coopération pour la construction du sens, les élèves sont ainsi amenés à échanger à partir de ressources limitées et à interagir avec leurs pairs.

Lors de l'élaboration de leur séquence, les candidats s'efforceront de déployer une cohérence entre les activités langagières envisagées pour chaque type de document et de montrer la performance des choix opérés.

Deux exemples serviront à illustrer notre propos :

L'étude du tableau de Lluís Barba se prêtait volontiers à un travail d'expression orale, le support étant déclencheur de parole. Un travail en deux temps pouvait être envisagé : d'abord, en E.O.C, en s'appuyant sur les connaissances partagées à partir de l'œuvre originale en guise de vérification des acquis appuyée par la projection du tableau du Siècle d'or ; puis, en favorisant l'interaction (E.O.I) devant l'œuvre contemporaine pour recueillir les impressions des élèves avant d'orienter l'interprétation vers le multiculturalisme et l'intericonicité du tableau de l'artiste catalan, en prenant soin de faire ressortir la diversité formelle et thématique de l'œuvre ainsi que le flux du temps qui la parcourt ouvrant vers un futur pluriel. Inviter à commenter le titre, à raison de pause structurante, permettait également de synthétiser tout l'enjeu du créateur. Toute mise en commun scellait la possibilité d'avoir recours à la médiation de concepts lors de laquelle un élève pouvait expliquer aux autres ce qu'était le Pop Art, ou bien la valeur idéologique des figures de Mao et de Marylin.

Le poème de Machado était quant à lui idoine pour travailler à la fois la C.E (lire, repérer les images et métaphores et les classer grâce au champ lexical et à la connotation selon la tension thématique) et l'E.O.C (récitation et mémorisation comme il a été fait mention plus haut).

⁴ Consulter, à ce sujet, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et son volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Disponibles en ligne : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> et <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

En revanche, proposer, comme on a pu le lire, un travail de C.E sur la seule vignette de Quino (« traduire et expliquer la bulle ») n'avait guère d'intérêt ; de la même manière qu'une C.O à partir du poème, sans stratégies d'anticipation ni consignes explicites, était inopérante.

Dans tous les cas, nous insistons sur l'importance de varier les approches, en proposant différentes stratégies d'apprentissage, fondées sur une pédagogie active, actionnelle et collégiale. Trop souvent, le jury a pu lire dans les copies une mise en œuvre exclusivement centrée sur la transmission descendante des savoirs, caractérisée par une approche répétitive sous forme de questions fermées posées par l'enseignant, auxquelles les élèves répondent pour dégager les idées principales du texte. De manière analogue, certaines suites de questions visaient à une récitation encyclopédique éloignée de toute activation de l'esprit critique des élèves et de l'enjeu de la séquence pédagogique. Il est alors regrettable qu'aucune stratégie d'apprentissage en autonomie ou collective ne soit sollicitée alors qu'elle permettrait précisément/justement de se focaliser sur l'élève, sur l'interaction et sur la réflexion. L'oralité représente le soubassement des enseignements de langues ; ainsi toute prise de parole de l'élève dans une situation de communication dite « réaliste », plus encore dans un échange entre pairs, et non dans un échange fermé appelant à une réponse binaire, est à privilégier. Précisons que si le questionnement frontal n'est pas pour autant à bannir, il ne doit pas être la seule stratégie proposée. Il apparaît donc indispensable de varier les approches. Certains candidats bien inspirés ont d'ailleurs clairement projeté des stratégies susceptibles de rendre « l'élève acteur de ses apprentissages ». En attestent ces quelques exemples qui convoquent une lecture silencieuse de texte, dans un premier temps, accompagnée de consignes de repérage d'éléments porteurs de sens (comme la dichotomie Espagne/France dans le document A), ou bien des propositions de travail de groupe permettant, avant une mise en commun, de cibler les invariants de la ressource iconographique (document G) en lien avec le message pictural porté.

En tout état de cause, les futurs candidats veilleront à annoncer des activités qui soient réalisables et cohérentes (« organiser un débat » lors de la séance d'ouverture nous semble peu probant) et à en justifier l'intérêt (« faire travailler les élèves en îlots » ou « découper les textes pour mieux les comprendre » sans préciser l'objectif visé dans ce cadre précis ni les modalités concrètes de mise au travail n'éclaire en rien la stratégie pédagogique). Dans ce même ordre d'idées, le jury met en garde les candidats contre l'usage d'expressions abusives telles « un petit questionnaire » ou « un document déclencheur de parole » qui ne peuvent être acceptées sans une argumentation solide, des consignes explicites ni une projection pédagogique détaillée.

Enfin, pour clore cette partie consacrée à la mise en œuvre, un prolongement thématique peut éventuellement être suggéré, comme on a pu le lire dans certaines copies, avec, par exemple, une future séquence autour du thème « diversidad e inclusión ».

Le libellé du sujet se poursuit par une instruction visant à analyser un objectif linguistique. Précisément dans l'épreuve EEDDA de la session 2022, il était indiqué : « vous étudierez, en relation avec la problématique du dossier, l'usage du sujet «uno» dans les documents A et C, et en proposerez une exploitation concrète ».

Les candidats sont d'abord invités à identifier le fait de langue proposé. Le jury attend l'emploi d'une terminologie précise : il s'agit ici du pronom indéfini « on ». Sans forcément entrer dans une analyse contrastive des deux systèmes français et espagnol (l'épreuve n'est pas une explication de faits de langue à proprement parler, et le temps ne le permet pas) il était néanmoins important de faire remarquer que différents degrés d'indétermination existent dans la langue source (l'indéfini pouvant être existentiel, générique, ou personnel) comme en langue cible. Il convenait également d'ajouter qu'en espagnol, il n'y a pas de terme unique exprimant l'indétermination du sujet à la différence de la langue française, mais trois possibilités selon le degré d'indétermination du sujet et selon le degré d'inclusion du locuteur :

- Verbe à la troisième personne du pluriel, le locuteur est exclu, le fait est normalement ponctuel ; c'est l'indétermination totale.

Exemple : Llaman a la puerta

- « Se » suivi d'un verbe conjugué à la 3^{ème} personne du singulier ou du pluriel, qui exprime le degré maximum de généralité ; le locuteur peut être inclus ou non.

Exemple : Se come bien en Francia

- « Uno » suivi d'un verbe conjugué à la troisième personne du singulier ; c'est la généralisation d'une expérience personnelle, avec un degré d'indétermination le plus faible, évoquant une sorte de "je" déguisé. L'accord est d'ailleurs possible au féminin avec « una ».

Exemple : Cuando uno despierta temprano, acaba muy cansado por la noche

Notons que l'emploi de « nosotros » est possible dans les recherches d'équivalence de la traduction du sujet personnel français « on ». Cette occurrence en français appartient à un registre oral.

Il s'agit ensuite de mettre en perspective cette partie théorique avec la problématique du dossier.

En effet, l'emploi du pronom personnel « uno » comme forme de l'indétermination permet, dans les documents A et C, de généraliser, par ce système d'énonciation du sujet, l'expérience du locuteur. Les propos de Mafalda – qui disséminent la pensée libérale et libérée de l'intelligentsia argentine des années 60 et 70 –, dans le document C, et ceux d'Arturo Pérez-Reverte dans le document A traduisent tous les deux une visée plus collective et généralisante. Nous percevons bien ce processus de glissement qui s'opère de l'individuel vers le collectif, en lien avec l'enjeu civique du dossier : la construction de l'identité plurielle et citoyenne comme acte d'une communauté avec implication de chacun.

Enfin, les candidats proposent une exploitation concrète du fait de langue qui vient approfondir le sens des documents concernés et les ouvrir à des nouvelles manipulations de la structure linguistique ; cette partie de l'exploitation en classe ne doit pas être négligée et doit inscrire l'étude de la langue au service du sens et ce dans une situation de communication. La langue, sa culture et ses enjeux civiques prévalent sur toute entrée purement grammaticale défaite d'un contexte d'énonciation et de réflexion.

Il convenait d'amener les élèves vers l'explication grammaticale de la signification de « uno » et de sa spécificité en langue espagnole par rapport à ses corollaires (« se » et l'usage de la 3^{ème} personne du pluriel). Une méthode inductive offrait l'occasion aux élèves d'observer les occurrences et de leur faire deviner qui parlait et de qui, afin de saisir au travers de leur interaction orale la généralisation de l'expérience personnelle. Les élèves pouvaient ainsi inférer que le discours de Mafalda reflétait celui de son créateur engagé, Quino, mais aussi celui d'une partie de la société de l'époque. Quant à l'emploi de « uno » dans l'article d'A. Pérez-Reverte, il vient également fondre la pensée du chroniqueur dans l'ensemble plus vaste représenté par les Espagnols au sens large et qu'il souhaite adjoindre à sa revendication. En outre, l'emploi de « uno » se justifie également par l'impossibilité d'utiliser ici « se + 3^{ème} personne » avec le verbe pronominal « preguntarse ».

Le recours à la médiation-traduction pouvait ici être de mise pour s'assurer de la bonne compréhension de « uno » par tous avant d'inscrire au tableau le résumé théorique du point de grammaire.

Afin de permettre la fixation des connaissances, nombreux sont les candidats ayant proposé aux élèves « des exercices [systématiques] de grammaire » ; ce genre d'exercices a le défaut d'être en général peu contextualisé et très chronophage sur les limites horaires imparties par une séance. Le professeur

peut donc aussi penser à réactiver l'utilisation de « uno » différemment : lors d'activités de production par exemple, via des amorces de phrases à compléter, permettant par là même le rebrassage du lexique nouvellement acquis lors de la séquence sur l'identité. La traduction de phrases simples, mais toujours contextualisées, nous paraît constituer également un bon entraînement, d'autant plus que ces phrases, modélisantes, pourront être mémorisées en vue du projet final par exemple.

La dernière consigne du sujet consiste en la projection de l'évaluation de la séquence pédagogique comme l'atteste le libellé suivant : « vous présenterez un projet d'évaluation cohérent et adapté ».

C'est la dernière étape qui vient clore le travail mené avec la classe lors de la séquence et qui permet de vérifier et d'évaluer les acquis des élèves. L'un des écueils le plus fréquent constaté par le jury réside dans la présentation d'une évaluation déconnectée de la problématique, non critériée non plus ou exempte d'objectifs identifiés.

Il est à noter qu'il existe différents types d'évaluation⁵, et nous rappellerons ici les trois principales, que tout futur enseignant doit bien distinguer à l'heure de construire une séquence :

- « L'évaluation diagnostique a pour objet de connaître le niveau de maîtrise des connaissances, des compétences, des capacités des élèves, en début d'année scolaire ou en début d'une nouvelle séquence d'apprentissage ; elle peut faire l'objet d'une note indicative mais qui n'a pas vocation à entrer dans la moyenne de l'élève ».
- « L'évaluation formative prend sa place en cours d'apprentissage. Elle permet à l'élève de se situer dans l'acquisition des connaissances, des compétences et des capacités, grâce aux appréciations régulières portées par l'enseignant, afin de progresser ».
- « L'évaluation sommative atteste un niveau de maîtrise des connaissances, des compétences et des capacités des élèves et se situe au terme d'un temps d'apprentissage spécifique ».

Les candidats devront donc veiller à bien différencier les notions d'entraînement et d'évaluation : « En cela, évaluation et entraînement sont intimement liés, sans pour autant se confondre. Les activités langagières (C.O, C.E, E.E, E.O) doivent faire l'objet d'un véritable entraînement permettant de développer des stratégies propres, ultérieurement transférables dans les évaluations »⁶. De fait, nous insistons, une nouvelle fois, dans le cadre de l'alignement pédagogique, sur le fait qu'il doit y avoir une cohérence entre les acquis visés des élèves lors de l'évaluation et ce à quoi ils ont été entraînés lors de la séquence. Ainsi, l'évaluation devrait porter uniquement sur une seule activité langagière (majeure) et ne pas être, comme on a pu le constater chez certains candidats, un mélange de plusieurs activités disparates, peu réalisables et sans intégration dans un objectif pédagogique clair qu'il convient d'explicitier en amont aux élèves. Nous avons également observé des projets de fin de séquence parfois trop ambitieux, voire irréalisables; en atteste la longueur de l'E.E. demandée, bien supérieure aux 120 mots exigés à l'examen. Sur ce point, on a pu regretter que les évaluations finales se limitent trop souvent à des activités de production écrite (E.E.). Que les futurs candidats n'hésitent pas à faire preuve d'audace, comme ils le feraient avec leur classe, et osent mettre l'oral au cœur de leurs projets. En revanche, proposer un « collage avec ordinateur à partir du document G » sans aucune activité de production, ni écrite ni orale, laisse perplexe, venant à considérer le cours d'espagnol comme un cours

⁵ Lire notamment à cet égard *Le Guide de l'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves dans le cadre de la réforme du lycée général et technologique*. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/5470/download>

⁶ *Ibid*

d'art plastique. Non seulement cela ne représente pas un grand intérêt du point de vue linguistique, mais on se demande bien comment ces « travaux manuels » seront évalués...

Dans le cadre précisément de ce dossier documentaire, on pouvait, par exemple, s'appuyer sur le discours de Javier Cercas, qui synthétise l'ensemble du dossier, et demander aux élèves, en expression écrite, de commenter la phrase de l'auteur : « En el marco de la presidencia del consejo europeo por Francia y para una publicación en la página web del instituto, comente en 100 palabras la frase de Javier Cercas: "En realidad, la única identidad europea verosímil es precisamente su diversidad". Usted se apoyará en sus conocimientos de la cultura y de la historia españolas ». Un autre exemple, inscrit dans une expression orale en continu, pouvait inviter les élèves à réaliser chacun un enregistrement mp3 en classe de cinq minutes (par l'emprunt d'une classe mobile d'enregistreurs), à l'instar d'un audio-guide dans une exposition de Lluís Barba. Les élèves devront expliciter le sens de l'œuvre, en insistant sur l'identité pluriculturelle actuelle de l'Espagne, travaillée tout au long de la séquence. L'expression du point de vue, notamment par le réemploi de *uno* sera ici appréciée pour justifier la richesse symbolique de la diversité au regard de l'identité pluriculturelle de l'Espagne.

Saluons enfin les candidats ayant pensé à intégrer à leur projet final des critères d'évaluation adaptés et suffisamment précis et explicites, ce qui, dans le cadre de l'épreuve de concours, démontrent une solide appréhension didactique nécessaire à mener à bien l'intégralité de son projet de séquence jusqu'au bout et une capacité à aligner en amont ses contenus d'enseignement.

Terminons cet éclairage sur la deuxième partie de l'épreuve par quelques remarques formelles quant à la présentation et à la rédaction de la copie. L'on attend des candidats une présentation claire, aérée, exempte de toute rature, le tout rédigé dans une langue française de bonne facture. Concernant plus particulièrement cette deuxième partie didactique, si une présentation synthétique est acceptable, les candidats veilleront néanmoins à s'efforcer de rédiger un minimum leurs idées, sans abuser des acronymes ou d'un style télégraphique, lequel reste évidemment à proscrire.

3. CONSEILS À DESTINATION DES CANDIDATS

Permettons-nous, enfin, de livrer quelques ultimes conseils pour les futurs préparateurs.

Conseils généralistes de préparation du concours

- Connaître parfaitement les textes officiels (programmes de la voie professionnelle, modalités d'évaluation du baccalauréat professionnel, charte de la laïcité, etc.).

Conseils ciblés sur la préparation de l'épreuve d'EEDDA

- Multiplier les entraînements en temps réel pour une bonne gestion du temps.
- Ne pas négliger de mentionner, si le dossier documentaire s'y prête, tout lien avec les parcours éducatifs.
- Être capable d'inscrire, le cas échéant, la démarche pédagogique dans une approche transversale, interdisciplinaire (comme avec l'Enseignement Moral et Civique) et/ou en lien avec la valence Lettres.
- Inscrire sa séquence pédagogique dans une démarche qui met l'élève au centre des apprentissages.

Conseils lors de la rédaction de l'épreuve d'EEDDA

- Prêter attention à traiter équitablement les deux parties de l'épreuve.
- Veiller à conserver le fil de votre problématique tout au long du traitement des deux parties de l'épreuve dans la mesure où il guide la progression de la séquence et le choix des supports.
- Soigner la lisibilité et la structuration de la copie.

4. BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE (non exhaustive)

Les préparateurs sont invités à consulter de façon générale les ressources accessibles sur :

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

<https://www.education.gouv.fr/>

Bulletin officiel n°5 du 11 avril 2019. Programme d'enseignement de langues vivantes des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et des classes préparant au baccalauréat professionnel. Disponible en ligne :

https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP5-MEN-11-4-2019/14/0/spe627_annexe_1105140.pdf

Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec ses nouveaux descripteurs*.

Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Le Guide de l'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves dans le cadre de la réforme du lycée général et technologique.

Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/5470/download>

I.2 ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE ET DE DISCIPLINE APPLIQUÉE DE LETTRES

Rapport établi par Mme Laurence KANOUTÉ et Mme Josiane MOREL

Rappel important

Pour la session 2022, les épreuves sont définies par un nouveau cadre réglementaire et font l'objet de l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel et publié au *Journal Officiel* du 29 janvier 2021.

Ce texte est officiel disponible à cette adresse :

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075622>

Par ailleurs, des sujets zéro illustrant ces nouvelles épreuves sont disponibles sur le portail national des concours de recrutement ; les candidats de la session 2023 y trouveront un sujet zéro pour l'épreuve écrite disciplinaire et disciplinaire appliquée d'espagnol et deux sujets zéro pour l'épreuve écrite disciplinaire et disciplinaire appliquée de lettres. Ces sujets sont disponibles à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>

Les nouvelles modalités de l'épreuve de français

La nouvelle épreuve écrite de lettres des concours langues-lettres comporte **trois questions distinctes portant sur un dossier** constitué de plusieurs textes littéraires, appartenant ou non à une même œuvre, et éventuellement d'œuvres iconographiques et de supports pédagogiques (extraits de manuels, travaux d'élèves, activités didactiques, etc.). Ce dossier se rapporte à l'un des objets d'étude des programmes de l'enseignement professionnel et il est susceptible d'être exploité dans une classe de français du lycée professionnel.

Une première question comporte deux parties : elle invite, d'abord, à présenter l'ensemble du dossier ; elle engage, ensuite, à l'élaboration d'une analyse littéraire de l'un des extraits littéraires proposés à l'étude.

La deuxième question propose d'aborder une notion grammaticale précise à partir d'un passage du texte littéraire analysé.

La troisième et dernière question de l'épreuve propose au candidat de développer une exploitation pédagogique dans la discipline du français à destination d'une classe de lycée professionnel, prenant appui sur l'ensemble du dossier littéraire.

Commentaires et conseils généraux

En préalable, le jury tient à souligner le fait que, cette année, les candidats ont composé dans le cadre de la première session des épreuves rénovées du CAPLP. De plus, leur préparation s'est inscrite dans un contexte complexe, marqué d'une part par la pandémie, d'autre part par la réforme de la formation des enseignants entrée en vigueur en septembre 2021. Le jury a tenu compte de ces faits, qui expliquent, en partie, certaines lacunes, mais aussi des incompréhensions quant aux attendus et

exigences des épreuves renouvelées. Le présent rapport a pour objectif d'apporter des précisions à ce propos, afin de constituer une aide solide dans la préparation du concours pour les sessions à venir.

Si un certain nombre de candidats se sont emparés avec sérieux de l'épreuve proposée, leur composition témoignant d'une réelle volonté de traiter les différentes questions, le jury n'en constate pas moins que, dans bien des cas, les travaux évalués donnent l'impression que les attendus de l'épreuve font l'objet de malentendus, voire d'incompréhensions. Il n'est ainsi pas rare que certaines parties de l'épreuve soient traitées de manière décalée par rapport aux consignes, soit par leurs contenus (réalisation d'une activité à destination des élèves présentée dans le document didactique, par exemple), soit par leur répartition (présentation très détaillée de chaque document du dossier), soit par leur organisation (explication de texte linéaire). De plus, il est fréquent que les candidats aient omis de traiter tout ou partie d'une question : c'est particulièrement le cas pour la question de grammaire, dont il convient de rappeler qu'elle compte pour six points de l'épreuve. Il est également arrivé que, dans la première question, soit la présentation du dossier soit l'analyse de texte ne soient pas réalisées.

De plus, le jury remarque que de nombreux candidats proposent des réponses qui sont avant tout construites autour d'attentes formelles, réelles ou supposées, mais comportant peu de contenu, que ce soit en matière d'analyse, d'interprétation ou de démarches didactiques réellement explicitées. En d'autres termes, certaines copies n'indiquent pas toujours de choix étayés de lecture ou de propositions didactiques, et beaucoup de réponses deviennent ainsi des suites de remarques plus ou moins pertinentes dont le contenu, quand il n'y a pas d'erreur importante, n'est pas toujours facile à évaluer. Or, pour être en mesure de traiter de manière pertinente le sujet proposé, il est indispensable que les candidats aient construit au préalable une véritable culture disciplinaire, en littérature et langue françaises, mais aussi qu'ils aient commencé à se familiariser avec les enjeux de la didactique des lettres dans le cadre du lycée professionnel. Tout particulièrement, il est attendu des candidats qu'ils possèdent une réelle connaissance des programmes de baccalauréat professionnel et de CAP, et notamment qu'ils soient capables de mener une réflexion sur les enjeux des différents objets d'étude et la manière de les articuler à la pratique d'une étude littéraire et linguistique.

En ce qui concerne la forme, le jury souligne que les propos des candidats sont généralement formulés avec clarté, et il constate, cette année, avec grand plaisir, une relative amélioration de la qualité orthographique et syntaxique des copies. Le jury tient une nouvelle fois à insister sur l'importance d'une rédaction de qualité pour un concours de ce niveau : rappelons en effet qu'un certain nombre de professeurs d'espagnol-lettres sont amenés à enseigner le français. Il convient ainsi d'écrire dans une langue fluide et dynamique, s'appuyant sur l'usage maîtrisé d'un lexique varié, donc une langue qui soit correcte sur les plans orthographique, grammatical et syntaxique. Les propos se doivent d'être organisés. Il convient de proscrire les tournures de registre familier. De plus, il est attendu des candidats qu'ils apportent un soin particulier à la présentation de la copie (écriture lisible, présentation aérée et structurée sous forme de paragraphes notamment). Pour atteindre ces exigences, le jury conseille aux candidats de s'entraîner à la pratique d'un brouillon permettant d'organiser leur pensée et de servir d'appui à la rédaction du jet définitif. Il est également important de se ménager un temps pour la relecture.

Le jury souligne particulièrement le fait que l'épreuve est constituée de trois questions qui, si elles reposent sur l'analyse d'un même corpus, n'en ont pas moins des attendus très distincts. Il s'agit d'être en mesure de passer efficacement du traitement de l'une à l'autre. L'ensemble de ces exigences demande une gestion du temps efficace, qui ne saurait s'atteindre sans un entraînement régulier et scrupuleux.

Question 1 : présentation du dossier avec des pistes d'analyse et d'interprétation du texte littéraire

"Après avoir présenté l'ensemble du dossier, vous proposerez des pistes d'analyse et d'interprétation du texte n° 2. (6 points)"

Remarques

En préalable, il est essentiel que les candidats prennent le temps de distinguer les différentes parties du dossier, pour ne pas confondre les documents didactiques inclus dans le corpus, ayant vocation à servir de support à la réflexion et à l'analyse, et les consignes destinées aux candidats. Particulièrement, il n'est pas attendu du candidat qu'il réalise les activités proposées dans les documents didactiques, celles-ci étant destinées aux élèves.

Soulignons le fait que cette première question comporte deux parties :

A. La présentation du dossier.

Elle nécessite unité et cohérence. Il importe de démontrer en quoi le corpus comporte une cohésion d'ensemble justifiant l'association de supports différents. Cela implique une présentation analytique et justifiée. À l'inverse, il est inutile de proposer une présentation très détaillée de chaque document. Le corpus comprenait un document didactique : il est regrettable qu'il ait été ignoré par certains candidats.

B. L'analyse et l'interprétation d'un texte littéraire extrait du corpus, ici le deuxième texte, tiré du cinquième chapitre.

Celles-ci excluent une explication de texte linéaire. Il convient, effectivement, d'élaborer un commentaire composé, structuré par des pistes analytiques et interprétatives bien identifiables, s'inscrivant dans une problématique claire avec un projet de lecture précis. Le jury attend ainsi au moins deux axes de lecture explicitement formulés. Une troisième partie sera bienvenue et fera l'objet d'une valorisation. Il n'est pas obligatoire de rédiger ni une introduction ni une conclusion. Fond et forme ne devront pas être dissociés et la paraphrase, reformulation verbeuse sans éclairage littéraire, est à proscrire.

L'analyse littéraire et interprétative favorise l'évaluation de la cohérence d'une pensée et prend appui sur des citations du texte étudié de même que sur l'analyse des procédés d'écriture mis en œuvre par l'auteur. Ainsi, les bonnes copies témoignent d'une lecture sensible du texte étudié et d'une capacité à en élaborer le sens dans toute sa richesse. Elles apportent de plus l'éclairage d'une culture littéraire maîtrisée, comme en témoignent les exemples suivants tirés de certaines copies : "Le premier texte est un extrait du premier chapitre du roman naturaliste *Pierre et Jean* de Guy de Maupassant. Par cet extrait d'incipit, le lecteur prend conscience d'un panorama général de l'histoire et du fil conducteur de l'intrigue : la rivalité entre deux frères". "En définitive, les trois extraits littéraires proposés à l'étude présentent une famille de la deuxième moitié du XIX^e siècle : Guy de Maupassant incarne ici un observateur attentif de la société de son temps".

Notons que cette question n'appelle pas de réflexion sur une utilisation didactique du texte étudié : la proposition d'activités et de questionnements à destination des élèves est donc à proscrire à cette étape de l'épreuve.

Les pistes de correction proposées ci-dessous ne sont pas contractuelles et servent à illustrer une manière de traiter le sujet.

Pistes de correction

A. Dans le sujet de français 2022, le dossier à analyser correspond à l'objet d'étude « Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques » de Première Baccaauréat Professionnel. Il propose d'appréhender l'itinéraire romanesque de deux frères dans le roman réaliste et d'analyse *Pierre et Jean* (1888) de Guy de Maupassant. Les parcours respectifs des deux personnages du titre éponyme sont interdépendants et cimentent le corpus composé de trois textes. L'incipit (extrait 1) présente les différents protagonistes et la rivalité latente au sein de la fratrie. Un passage situé au cœur du roman (extrait 2) expose une scène de conflit, mais intérieur. Enfin un moment du dénouement (extrait 3) peut être mis en regard avec le premier extrait. Parmi les documents périphériques, l'extrait du journal de personnage montre un dispositif pédagogique aidant les élèves à construire une réception de lecture avec le statut de sujets lecteurs. Enfin, le double *Portrait des frères Charles et Amédée Dassy*, œuvre réaliste peinte par Hyppolite Flandrin (1849-1850) questionne la relation entre deux frères, lien fraternel oscillant entre proximité et jalousie.

B. *Pierre et Jean* relate une histoire familiale, troublée par la découverte d'un secret. Au chapitre V, Pierre sait désormais pourquoi son frère, Jean, hérite de M. Maréchal, ami de la famille et amant de leur mère. Situé au mitan du roman, ce passage constitue un moment charnière dans le récit : Pierre est en proie à une vive agitation et la rivalité entre les deux frères semble atteindre son paroxysme.

Comment l'écriture de Maupassant parvient-elle à nous faire vivre le conflit intérieur dans lequel le personnage de Pierre se trouve ?

Premier axe d'analyse possible : Le huis clos, la clausturation, l'isolement, la solitude...

- **Un contexte d'enfermement** : Pierre s'éveille au milieu de la nuit dans une chambre où il se sent oppressé. Les raisons de son insomnie sont d'abord externes : « sa chambre chaude et fermée ». L'isolement est accentué par « l'obscurité ». La chambre est le miroir de l'état psychique du personnage. Le lecteur quitte la chambre pour pénétrer mentalement dans la conscience de Pierre.

- Un huis clos avec deux personnages : Pierre et Jean sont dans leur chambre respective. Mais le narrateur les rapproche et **met en scène l'antagonisme entre les deux frères**, Jean dormant comme un bienheureux face à Pierre, éveillé et torturé. Le lexique des sentiments - pour Jean : « tranquille », « doucement », « satisfait », « insouciant et content » et pour Pierre : « souffrance », « détresse », « une colère » - souligne l'opposition déjà présente dans le portrait des deux frères du premier extrait littéraire. Pierre est aussi obsédé par la fortune acquise par Jean. Pourtant, à cette étape de l'intrigue littéraire, le conflit reste encore contenu.

Deuxième axe d'analyse possible : De la crise d'angoisse au cas de conscience, ou le dilemme moral...

- De façon ironique, Pierre, le médecin, est aussi le malade. **L'analyse des symptômes est clinique** et révèle d'abord les signes physiques avec « cette oppression douloureuse », « comme une fièvre », puis la souffrance devient morale par « ce malaise de l'âme ». Dans la proposition « Brusquement le souvenir lui revint », l'adverbe de temps traduit à la fois la violence, exprimée aussi par le choix du lexique, « choc », « heurté » et la douleur provoquée par la résurgence du souvenir.

- Tout d'abord, le médecin cherche à comprendre ce qui lui arrive. Pierre fait appel à la raison pour calmer cette angoisse nocturne comme en attestent les expressions « la pensée », « les raisonnements

», « il songeait... doutait ». Mais **la raison se fait instrument de torture** avec la comparaison « comme par une main qui attire et étrangle ». « Sa logique » est personnifiée et le conduit vers la terrible vérité. Pierre subit l'action. C'est un corps qui est privé de sa volonté : « il se sentait traîné ».

- **Le sentiment de colère** qui envahit Pierre, est d'abord **dirigé contre le frère**. Il reproche à Jean d'accepter cet héritage honteux : « il prenait l'argent, trouvant cela juste et naturel ». La répétition du verbe « dormait » exprime à la fois l'aveuglement de Jean et son absence de questionnement sur ce legs. Mais **la colère de Pierre ne peut pas s'exprimer**. La succession de phrases négatives « il ne pouvait plus parler, (...) ne devait découvrir (...) » traduit son incapacité à verbaliser et à agir.

- Puis, **son attention se porte sur sa mère** pour laquelle il ressent des sentiments complexes. **La représentation de la mère est ambivalente**. Cette dernière est d'une part la figure maternelle idéale et le lexique mélioratif souligne ses qualités morales (« innocente », « calme et sereine », « d'une âme pure et d'un cœur droit »). En même temps, Pierre s'interroge sur la faute et l'hypocrisie de sa mère. Le terme « tache » renvoie à la faute morale vue comme une souillure qui les corrompt sa mère et lui. C'est le fils qui souffre de la trahison de sa mère, comme s'il était le mari trompé. L'euphémisme « elle avait enfanté son frère de la caresse d'un étranger » atténue le caractère douloureux de l'adultère de sa mère.

Troisième axe d'analyse possible : Sous le regard du narrateur ou un point de vue interne...

- Dans toute la scène, le narrateur adopte **le point de vue interne de Pierre** en restituant son cheminement psychologique. Il rapporte des comportements de Pierre comme « il se leva pour ouvrir sa fenêtre et respirer », des sensations que Pierre perçoit telle (« quand il fut debout, un bruit léger lui parvint à travers le mur »), et des pensées qui l'agitent (« Il dormait lui ! »).

- **Le narrateur intervient** pour commenter la souffrance morale de Pierre. Il interpelle le lecteur par les emplois de la première personne du pluriel et du présent de vérité générale « ce malaise de l'âme que laisse en nous le chagrin sur lequel on a dormi ». L'expérience de Pierre est commune

- Enfin, **le narrateur prend en charge les pensées du personnage**, qui s'élaborent avec difficulté, et va jusqu'à verbaliser à sa place au discours direct. « La veille, il eût frappé contre sa porte, serait entré, et, assis près du lit, lui aurait dit dans l'effacement de son réveil subit : "Jean, tu ne dois pas garder ce legs qui pourrait demain faire suspecter notre mère et la déshonorer". » Le narrateur imagine l'alternative qui aurait permis à Pierre de soulager sa conscience comme l'atteste l'emploi du conditionnel passé « eût frappé », « serait entré », « aurait dit ». En effet, Pierre s'autocensure : il « ne [peut] plus parler ». La métaphore « enterrer en lui cette honte » souligne le caractère mortifère du poids du silence. Pierre se sacrifie et prend sur lui la faute morale de sa mère. Dans le dernier paragraphe, les deux voix, celle du narrateur et celle du personnage, n'en font qu'une avec le discours indirect libre qui retranscrit les interrogations de Pierre.

En définitive, le passage permet de suivre le flux d'une « conscience troublée », torturée par les non-dits et la jalousie. L'écriture de Maupassant parvient à donner une psyché complexe au personnage de Pierre.

Question 2 : grammaire

"Dans ce même texte, vous analyserez les expansions du nom dans le premier paragraphe « Mais le corps du docteur [...] il s'assit dans son lit. » (l.1 à l.7). (6 points)"

Remarques

Le traitement de la question de grammaire n'impose pas la rédaction de propos introductif ou conclusif. Il s'agit de procéder à un relevé exhaustif des formes précises à analyser. Celles-ci pourront faire l'objet d'un travail de classification et de caractérisation. Il n'y a pas, dans la consigne du sujet, une exigence d'organisation, toutefois, une réponse ordonnée, conformément à un plan cohérent, sera valorisée.

Il est recommandé de faire usage de la terminologie EDUSCOL (*Grammaire du français. Tome 1er. Terminologie grammaticale* <https://eduscol.education.fr/document/1872/download>), mais des appellations plus anciennes seront également acceptées. Un excellent traitement de la question de grammaire donne lieu à une bonification.

Pour cette première année, le jury note un grand nombre de questions non traitées, ou des réponses hors sujet. Les notions grammaticales élémentaires ne sont pas maîtrisées par la majorité des candidats. Ainsi, peu d'entre eux semblent savoir ce que sont les expansions du nom. Rares sont les candidats capables d'en relever toutes les occurrences et de proposer une analyse de leur nature et de leur fonction. Une amélioration dans la préparation du concours est donc attendue pour la question de grammaire : en effet, le candidat doit être capable de mener une caractérisation de la notion grammaticale, un relevé des occurrences correspondantes, ainsi qu'une classification des relevés et analyses afférentes.

Pistes de correction

"Mais le corps du docteur s'engourdit à peine une heure ou deux dans l'agitation d'un sommeil troublé. Quand il se réveilla, dans l'obscurité de sa chambre chaude et fermée, il ressentit, avant même que la pensée se fût rallumée en lui, cette oppression douloureuse, ce malaise de l'âme que laisse en nous le chagrin sur lequel on a dormi. Il semble que le malheur, dont le choc nous a seulement heurté la veille, se soit glissé, durant notre repos, dans notre chair elle-même, qu'il meurtrit et fatigue comme une fièvre. Brusquement le souvenir lui revint, et il s'assit dans son lit."

Pour mémoire, le jury rappelle que les expansions du nom sont des mots ou groupes de mots qui dépendent syntaxiquement d'un nom et peuvent remplir l'une des trois fonctions suivantes :

- fonction épithète,
- fonction complément du nom,
- fonction apposition.

On distingue plusieurs natures grammaticales des expansions du nom classées ci-dessous selon la fonction qu'elles peuvent remplir :

Fonction épithète :

- adjectif (*un beau tableau*) ;
- groupe adjectival (*un tableau vraiment remarquable*) ;
- proposition subordonnée relative adjectivale (*Les élèves qui ont bien travaillé ont été félicités*) ;
- nom (*un bijou fantaisie*) ;
- groupe nominal (*un film grand public*).

Nota : dans la proposition subordonnée relative *qui ont bien travaillé*, l'absence de virgules indique que ne sont concernés que les élèves qui ont bien travaillé : les élèves qui ont bien travaillé constituent donc

un sous-ensemble de tous les élèves ; la suppression de cette proposition entraîne une modification du sens de la phrase.

Fonction complément du nom :

- groupe nominal prépositionnel (*la maison de ma mère*).
- groupe infinitif prépositionnel (*un livre à lire*).
- groupe adverbial prépositionnel (*le film d'hier*).
- proposition subordonnée complétive (*la possibilité qu'elle vienne est réelle*).

Fonction apposition :

- proposition subordonnée relative adjective (*Les élèves, qui ont bien travaillé, ont été félicités*).

Nota : dans la proposition subordonnée relative *qui ont bien travaillé*, la présence des virgules indique que tous les élèves sans exception sont concernés : la suppression de cette proposition n'entraîne pas une modification fondamentale du sens de la phrase.

Pour mémoire, le jury rappelle par ailleurs qu'« un constituant de fonction apposition (ou apposé) n'est pas une expansion interne au groupe nominal (GN), mais un apport d'information externe au support que constitue le GN. En d'autres termes, l'apposition n'est pas une expansion *du* GN mais une expansion *au* GN : par exemple, dans la phrase *Cette avocate remarquable, exaspérée, quitta le tribunal*, le participe *exaspérée* est apposé au GN *cette avocate remarquable* » (cf. *Terminologie*, p. 97)

Il était possible de procéder à une présentation des relevés, de leur caractérisation, de leur classification et de leur analyse sous forme tabulaire :

Expansions du nom de fonction épithète

Relevé (« <u>nom complété par une expansion</u> »)	Classe grammaticale	Fonction syntaxique
« un sommeil <u>troublé</u> »	Participe passé en emploi adjectival	Épithète du nom « sommeil »
« sa chambre <u>chaude et fermée</u> »	- Adjectif (<i>chaude</i>) - Participe passé en emploi adjectival (<i>fermée</i>)	Épithètes du nom « chambre »
« cette oppression <u>douloureuse</u> »	Adjectif	Épithète du nom « oppression »
« ce malaise de l'âme <u>que laisse en nous le chagrin</u> »	Proposition subordonnée relative adjective	Épithète du nom « malaise »
« le chagrin <u>sur lequel on a dormi</u> »	Proposition subordonnée relative adjective	Épithète du nom « chagrin »

Dans le cas de la nature grammaticale des adjectifs, il était souhaitable et bienvenu que les candidats établissent une nette différenciation entre les deux adjectifs proprement dits (*chaude, douloureuse*) et les deux participes passés en emploi adjectival (*fermée, troublé*). Le jury rappelle en effet pour mémoire que « le participe passé connaît deux degrés d'intégration à la catégorie de l'adjectif : un degré maximal, qui admet une variation en degrés au moyen d'un adverbe mais n'autorise pas les compléments (*des cheveux frisés* ⇒ *des cheveux très frisés* ⇒ **des cheveux très frisés par la sueur*) ; un degré plus faible, qui autorise les compléments mais n'admet pas la variation en degré (*des cheveux frisés par la sueur*). Comme cette différence d'emploi, contrairement au participe présent, n'entraîne pas de changement en matière d'accord (le participe passe s'accorde dans les deux cas), la tradition grammaticale n'a pas retenu deux dénominations distinctes pour ces deux types d'emplois adjectivaux du participe passé » (cf. *Grammaire du français. Tome 1er. Terminologie grammaticale*, p. 157).

Ainsi, pour en revenir aux deux occurrences du passage, l'adjectif « troublé » admet une variation en degrés (*troublé, très troublé*) mais sans complément (**très troublé par...*) ; inversement, le même adjectif « troublé » peut comporter un complément (*troublé par la chaleur*) mais sans autoriser en même temps les degrés (**très troublé par...*). Il en est de même pour l'adjectif « fermée » qui admet un complément (*fermée par un verrou*) mais non pas les degrés (**une chambre très fermée, *une chambre très fermée par un verrou*).

Expansions du nom de fonction complément du nom

Relevé (« <u>nom complété par une expansion</u> »)	Classe grammaticale	Fonction syntaxique
« <u>le corps du docteur</u> »	Groupe nominal prépositionnel	Complément du nom « corps »
« dans <u>l'agitation d'un sommeil troublé</u> »	Groupe nominal prépositionnel	Complément du nom « agitation »
« <u>l'obscurité de sa chambre chaude et fermée</u> »	Groupe nominal prépositionnel	Complément du nom « obscurité »
« <u>ce malaise de l'âme</u> »	Groupe nominal prépositionnel	Complément du nom « malaise »

Expansions du groupe nominal de fonction apposition

Relevé (« <u>groupe nominal complété par une expansion</u> »)	Classe grammaticale	Fonction syntaxique
« le malheur, <u>dont le choc nous a seulement heurté la veille</u> »	Proposition subordonnée relative adjective	Apposition au groupe nominal « le malheur »
« notre chair elle-même, <u>qu'il meurtrit et fatigue comme une fièvre</u> »	Proposition subordonnée relative adjective	Apposition au groupe nominal « notre chair elle-même »

Pour la distinction entre les fonctions épithète et la fonction apposition des propositions subordonnées relatives adjectives du passage, nous renvoyons une nouvelle fois à l'exposé (p. 59) de la *Terminologie grammaticale*.

Question 3 : exploitation pédagogique

"Dans le cadre de l'objet d'étude « Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques », vous concevrez et rédigerez, à partir de ce dossier, une séquence pédagogique destinée à une classe de première professionnelle et qui comportera obligatoirement un travail sur la langue. (8 points)"

Remarques

Le jury note que les candidats ont en général traité cette question avec un grand sérieux. Les programmes de lycée professionnel sont, pour la grande majorité d'entre eux, globalement connus. Certaines copies témoignent d'une certaine connaissance du métier d'enseignant et d'une réflexion didactique en construction. Néanmoins, les propos restent souvent imprécis et gagneraient à être organisés avec plus de rigueur.

Il s'agit tout d'abord d'explicitier les raisons pour lesquelles le corpus étudié peut s'inscrire dans l'objet d'étude programmatique proposé. Il convient ensuite de poser une problématique de séquence, en rapport avec l'objet d'étude. Le projet ainsi défini dès le début de l'exercice permet, de plus, d'éviter les écueils de la dispersion. L'articulation de chaque étape est plus visible et plus cohérente, ce qui a manqué à un certain nombre de copies.

Le jury appréciera que les candidats formulent des objectifs pédagogiques clairement définis. Ceux-ci prennent appui sur les compétences et notions visées par les programmes de lycée professionnel. Particulièrement, les candidats sont valorisés lorsque leurs connaissances didactiques viennent à l'appui d'une réflexion sur les apprentissages en français s'articulant avec les quatre grandes compétences :

- *maîtriser l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer dans diverses situations de communication ;*
- *maîtriser l'échange écrit : lire, analyser, écrire et adapter son expression écrite selon les situations et les destinataires ;*
- *devenir un lecteur compétent et critique, adapter sa lecture à la diversité des textes ;*
- *confronter des connaissances et des expériences pour se construire.*

Le jury attend des candidats qu'ils proposent des démarches et activités susceptibles de construire chez les élèves les compétences et notions visées par le programme. Une évaluation finale sera proposée, en rapport avec les objectifs de la séquence.

Le corpus s'inscrit dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale : une réflexion pertinente sur les finalités et modalités de cette lecture, en lycée professionnel, est valorisée.

L'élaboration d'un dialogue pertinent entre les documents distingue les bonnes copies. Il est important de souligner que, dans le cas où un candidat ne retiendrait pas, pour sa proposition de séquence, l'un des documents du corpus, il est attendu de lui qu'il argumente et justifie ce choix. En particulier, le sujet comprenait un document didactique favorisant une activité d'écriture judicieuse, qui pouvait être reprise telle quelle dans le cadre de la séquence à réaliser : il est regrettable que de nombreux candidats aient purement omis de s'appuyer sur ce document, lui préférant une autre activité, très souvent orale et de peu d'intérêt. Il était également important de donner toute sa place au document iconographique proposé par le corpus. À l'inverse, il est tout à fait envisageable de proposer des textes ou documents

complémentaires, à condition que ces choix fassent l'objet d'une justification. Cela ne revêt néanmoins aucun caractère obligatoire.

Chacune des séances demandées doit être rythmée de deux ou trois activités dont les finalités, en termes d'apprentissage, sont explicitées. Certaines copies ont proposé des stratégies didactiques dignes d'intérêt comme l'indiquent les exemples suivants :

- « La deuxième séance de notre séquence analyse le tableau de Flandrin. Cette lecture d'image amène les élèves à travailler le lieu de la prise de vue, les décors, les personnages, leurs postures, les couleurs, les lignes de force, les différents plans. Après cette lecture, les élèves construisent un schéma explicatif pour interpréter l'œuvre picturale. Ce schéma explicatif fait le lien avec la première séance. Des liaisons s'établissent avec les deux frères du roman de Maupassant : la complexité des deux frères Dassy rappelle-t-elle les relations difficiles de Pierre et Jean ? Pourquoi ? » ;

- « La quatrième séance de notre séquence propose aux élèves de compléter le journal du personnage, durant environ trente minutes. La consigne aux élèves s'énonce en ces termes : Choisissez l'un des deux frères, Pierre ou Jean, dont vous avez suivi l'itinéraire durant votre lecture intégrale du roman de Maupassant. Écrivez son journal intime, en exprimant ses ressentis, ses pensées, ses opinions et ses sentiments vis-à-vis des autres personnages et des événements dont il est soit acteur, soit témoin. Vous pouvez vous appuyer sur le texte de Maupassant, mais également imaginer des réactions complémentaires du personnage choisi. Les phrases amorces vous sont fournies pour faciliter votre rédaction ».

Un tableau de séquence, en appui à la rédaction, est le bienvenu, mais il n'est pas suffisant. Des éléments de culture espagnole, notamment dans les domaines de la littérature ou de la linguistique, sont appréciés, mais uniquement s'ils sont mobilisés pour constituer des leviers afin de susciter des pratiques interdisciplinaires et de créer des passerelles entre les apprentissages.

Si le jury est bien conscient qu'il ne peut, à ce stade de leur parcours, attendre des candidats une connaissance approfondie du contexte de classe et des pratiques didactiques, il les invite néanmoins à bannir des propos trop vagues. Il leur conseille de s'entraîner à l'exercice de préparation didactique, tout au long de leur formation, en prenant l'habitude d'explicitier le questionnement et les objectifs qui sous-tendent les choix d'apprentissages opérés. Cette démarche les aidera à penser la structuration de la séquence en séances, le contenu des séances, l'importance de la maîtrise de la langue et la place des évaluations. Pour construire cette réflexion, ils pourront notamment prendre appui sur les séquences proposées sur Eduscol (voir bibliographie ci-dessous). Certaines propositions de séquence présentes dans les copies suivent trop exclusivement une démarche calquée sur la didactique des langues vivantes. Si cela peut constituer un appui, notamment en ce qui concerne certaines propositions d'activités, il convient de ne pas trop s'éloigner des objectifs littéraires et linguistiques des programmes de français en lycée professionnel.

Pour finir, les propositions témoignant d'une connaissance des différents dispositifs de la voie professionnelle, présentant notamment des propositions incluant l'accompagnement renforcé et la co-intervention, font l'objet d'une valorisation.

Pistes de correction

Le corrigé proposé ci-dessous ne se présente pas comme un déroulé de séquence. Il précise certains attendus de la troisième partie de l'épreuve et développe également quelques pistes pédagogiques.

1. Le choix de l'œuvre

On attend du candidat qu'il justifie le choix de cette œuvre littéraire au regard du programme. En effet, celui-ci privilégie le roman réaliste ou le roman d'analyse, du XVIII^e siècle à nos jours. *Pierre et Jean* de Maupassant possède des caractéristiques qui s'apparentent à ces deux types de roman.

Un roman réaliste :

Des personnages ordinaires, des lieux existants, un temps proche de celui de l'auteur, des notations concrètes et des détails tirés de la vie quotidienne, etc. *Pierre et Jean* s'inscrit dans le courant littéraire du réalisme ou du naturalisme. Maupassant fait constamment référence à la réalité, mais il ne s'en tient pas aux apparences. À travers ses personnages et les situations que ceux-ci rencontrent, l'auteur nous dit également ce qu'il pense de l'être humain.

Un roman d'analyse :

Si Maupassant s'intéresse aux caractères (texte 1), il porte une attention particulière aux états d'âme, aux sensations fugitives, aux humeurs passagères (textes 2 et 3). Sensible à la mobilité des sentiments et à leur fragilité, il nous fait partager les songes, les menus calculs et les préoccupations de ses personnages. Le lecteur accède ainsi à leur intimité, voire à leur vie psychique. Grâce à une écriture nerveuse, sans explication magistrale et grâce aux images, il plonge le lecteur dans les méandres de la conscience du personnage.

2. Des propositions de problématiques didactiques

- Comment l'écriture romanesque donne-t-elle vie à des êtres de papier ? Comment constitue-t-elle un détour pour regarder le réel ?
- Comment le lecteur accède-t-il à l'intimité de Pierre ? Comment l'écriture parvient-elle à traduire le flux des sentiments et des pensées du personnage ?
- Comment Maupassant se sert-il des relations familiales – et particulièrement au sein de la fratrie – pour toucher le lecteur ?

3. Les objectifs pédagogiques

- Découvrir une œuvre littéraire emblématique du mouvement réaliste ;
- Lire une œuvre intégrale ;
- Comprendre comment un écrivain construit un personnage et pourquoi le lecteur va s'attacher à lui ;
- Articuler la lecture et l'écriture ;
- Enrichir son expérience de lecteur pour élargir son regard sur soi, sur les autres et sur le monde.

4. Les notions-clés

Peuvent notamment être étudiées les notions suivantes : personne / personnage ; identification / distanciation ; espace et temps ; réalisme et effets de réel ; narration et point de vue, etc.

5. Les démarches de lecture

« La lecture est l'un des objectifs majeurs de la classe de première, autour duquel se poursuivent et s'enrichissent les autres apprentissages, ceux qui consolident l'expression écrite et orale et ceux qui développent les capacités d'analyse et de raisonnement. » (Programmes de français de la classe de Première Professionnelle, BO spécial n° 1, 6 février 2020)

Le dossier est centré sur la compétence « devenir un lecteur compétent et critique, adapter sa lecture à la diversité des textes ». Il invite les candidats à exploiter leurs connaissances sur la didactique de la lecture et les démarches pédagogiques préconisées dans le programme.

- Le parcours de lecture

Avec ces trois extraits, le dossier propose déjà un parcours balisé. Le professeur fait le lien entre les différents extraits afin que les élèves suivent l'itinéraire romanesque. La scène d'ouverture présente les personnages au cœur de l'intrigue romanesque et le conflit à venir entre les deux frères qui semble d'ordre affectif et sentimental. Le deuxième extrait est centré sur Pierre. Dans cette scène d'introspection qui se rapproche d'un monologue intérieur, Maupassant nous plonge dans l'esprit de son personnage. Le lecteur peut se demander si la vérité va être révélée. Le dernier extrait correspond au dénouement marqué par l'effacement de Pierre et la douleur de sa mère quant à leur séparation.

- La lecture analytique

Les trois extraits s'y prêtent. **Cette modalité de lecture ne repose pas sur un questionnaire préétabli. Elle part de la réception du texte par les élèves.** Le relevé des premières impressions permet d'élaborer les axes de lecture, qui vont être étudiés grâce à l'analyse et l'interprétation de procédés d'écriture et d'examiner les hypothèses qui seront confirmées ou infirmées.

Des axes de lecture possibles pour le premier extrait :

- Le portrait des deux frères ;
- Le conflit latent ;
- La figure maternelle.

Des axes de lecture possibles pour le deuxième extrait : se référer aux pistes d'analyse et d'interprétation ci-dessus.

Des axes de lecture possibles pour le troisième extrait :

- Une scène d'adieux vue à travers les yeux d'une mère (et la présence du père) ;
- Le dénouement du point de vue de Pierre et de Jean ;
- La comparaison entre la scène de clôture et la scène d'ouverture ;
- La lecture de l'œuvre intégrale.

Le programme précise bien que les élèves de Première doivent lire au cours de l'année un roman choisi par le professeur. *Pierre et Jean* peut être lu intégralement par les élèves. C'est un roman court. Le chapitrage facilite la lecture. Les élèves peuvent être sensibles aux thèmes abordés.

6. Accompagner la lecture de l'œuvre intégrale

Cette séquence peut s'inscrire en prolongement du travail entrepris en classe de Seconde dans le cadre de l'objet d'étude « Devenir soi : écritures autobiographiques », au cours duquel les élèves ont pu lire

ou écrire des journaux intimes. Ainsi l'activité proposée dans le dossier constitue une démarche possible d'accompagnement de la lecture par les élèves. Cette dernière permet d'associer lecture et écriture. Les élèves choisissent de suivre l'itinéraire de l'un des deux frères et rédigent son journal intime au fil de la lecture et de l'étude en classe. Cette approche renouvelle les sujets d'écriture d'invention. Elle part du personnage et de l'identification, de l'investissement affectif du lecteur. L'élève s'approprié le texte littéraire et le professeur peut évaluer le degré de compréhension des élèves.

À partir de la consigne et des éléments de guidance, le candidat peut formuler des critères d'évaluation. Le candidat qui connaît la démarche de réécriture, peut proposer des pistes permettant à l'élève de réviser et d'améliorer son texte.

Nous pouvons aussi attendre que le candidat commente la copie de l'élève en soulignant les réussites (l'absence de confusion entre les deux frères ; la compréhension de la rivalité entre eux ; l'engagement de l'élève à se mettre à la place d'un des frères ; une écriture dynamique avec des effets de réel liés à l'oralité) et les axes d'amélioration (développer le texte en évoquant la sortie en mer, la présence de Mme Rosémilly ; la relation avec les parents...).

7. La séance d'étude de la langue

Le programme précise les connaissances abordées dans les séances d'étude de la langue. De ce fait, la question du statut du narrateur et celle des points de vue ne peuvent faire l'objet d'une séance de grammaire. Ces notions sont revisitées au cours des séances de lecture.

Les points de langue qui peuvent être travaillés sont les suivants :

- la phrase simple et la phrase complexe avec une activité de repérage des propositions et des procédés de construction à partir d'extraits de *Pierre et Jean* et une activité d'écriture : construire des phrases complexes à partir de deux phrases simples, de trois phrases simples. Observer la souplesse de la langue qui permet plusieurs solutions.
- la valeur temporelle des temps de l'indicatif en comparant le texte de Maupassant (le récit) et l'écrit de l'élève (le journal).
- les discours rapportés à partir de courts extraits des trois textes avec une activité de transformation.
- la révision, à partir d'écrits d'élèves, des trois principales chaînes d'accord, qui constituent la majorité des erreurs dans les copies d'élèves : dans le groupe nominal, entre le sujet et le verbe et entre le sujet, le verbe et l'attribut.
- l'étude des expansions nominales avec une activité de manipulations syntaxiques pour savoir les reconnaître (leurs propriétés) et une activité d'écriture (par exemple un extrait de *Pierre et Jean* dans lequel les expansions du nom ont été supprimées, les élèves devant en ajouter ; on compare des versions d'élèves avant de découvrir le texte de Maupassant).

8. L'exploitation du document iconographique

Le tableau d'Hippolyte Flandrin représentant Charles et Amédée Dassé (1849-1850) peut être exploité dans une séance de lecture ou comme support d'aide à l'écriture ou la réécriture. Il s'agit d'un portrait de famille qui met en scène la complicité apparente de deux frères. Or Maupassant ne s'en tient pas aux apparences ; l'écrivain va au-delà pour dévoiler la part intime de ses personnages. Le tableau permet de questionner la place des deux frères au sein de la famille (qui est au premier plan ? qui est en retrait ?) et leurs relations fraternelles qui mêlent l'identification (par exemple aux valeurs du milieu social bourgeois), la volonté de se différencier, la rivalité.

9. Exemples d'évaluations possibles

- Le journal du personnage permet d'évaluer les compétences d'écriture, mais également certaines compétences de lecture (rendre compte du sens global, caractériser un personnage, dégager le sens implicite d'une scène, comprendre la visée de l'auteur).
- Le dernier texte peut éventuellement servir de support à une évaluation de fin de séquence avec un questionnaire de lecture et un sujet d'écriture (une proposition : Mme Roland écrit une lettre à son fils Pierre).

Pistes bibliographiques

Voici quelques conseils de lecture, indicatifs et non exhaustifs, visant à accompagner les candidats dans la construction d'une indispensable culture disciplinaire.

- Analyse littéraire :

ARMAND, Anne et al., *Les plus belles pages de la littérature française. Lectures et interprétations*, Paris, Gallimard, 2007.

Pour chaque texte, sont proposés des axes d'analyse, dont le contenu articule analyse de procédés littéraires et mise en évidence d'enjeux du texte dans sa globalité. S'y ajoute, sous la forme d'un encart, une réflexion sur les exigences spécifiques de la traduction du texte dans une langue vivante étrangère. Comme il s'agit parfois de l'espagnol, cet éclairage complémentaire peut particulièrement intéresser les candidats du CAPLP Espagnol-Lettres.

HERSCHBERG-PIERROT, Anne, *Stylistique de la prose*, Paris, Belin, 2003.

VASSEVIÈRE, Jacques, et al., *Manuel d'analyse des textes. Histoire littéraire et poétique*, Paris, Armand Colin, 2014.

Ou bien des ouvrages du même type.

- Grammaire :

Ressource institutionnelle :

MONNERET, Philippe et POLI, Fabrice (dir.), *Grammaire du français. Tome 1er. Terminologie grammaticale*, en ligne sur Eduscol <https://eduscol.education.fr/248/francais-cycles-2-et-3-etude-de-la-langue>

Cette lecture est indispensable pour permettre aux candidats d'acquérir des repères clairs en matière de terminologie et d'analyse grammaticale.

Autres ressources :

CHARTRAND, Suzanne-Geneviève (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal-Paris-Toronto, Pearson/ERPI, 2016.

Cette lecture peut aider les candidats à penser l'inscription de l'étude de la langue dans une séquence d'apprentissage.

FONVIELLE, Stéphanie et PELLAT, Jean-Christophe, *Le Grevisse de l'enseignant*, Paris, Magnard, 2016.

Cette grammaire présente les différentes dimensions de la langue française, du son au texte, tient compte des nouveaux programmes d'enseignement et adopte une terminologie actualisée. Elle constitue un outil exploitable par l'enseignant, depuis sa formation initiale jusqu'aux pratiques de classe.

FONVIELLE, Stéphanie et PELLAT, Jean-Christophe, *Le Grevisse de l'enseignant, 1000 exercices de grammaire*, Paris, Magnard, 2018.

L'ouvrage permet aux enseignants en devenir de faire le point sur leurs connaissances grammaticales en manipulant la langue française.

- Didactique des lettres en lycée professionnel :

Ressources institutionnelles :

Ressources d'accompagnement des programmes en ligne sur Eduscol :

<https://eduscol.education.fr/1767/programmes-et-ressources-en-francais-voie-professionnelle>

Voir en particulier, dans chaque proposition de séquence, le document intitulé « Présentation de la séquence ». Son contenu pourra aider les candidats à comprendre comment justifier le choix du corpus de référence d'une séquence, ou encore à réfléchir à la manière de structurer une séquence.

- Pour appréhender les enjeux de la transformation de la voie professionnelle, consulter les Vademecums de la co-intervention et de l'accompagnement renforcé en ligne sur Eduscol :

<https://eduscol.education.fr/2224/transformer-le-lycee-professionnel>

Autres ressources :

LEMARCHAND, Stéphanie, *Devenir lecteur, l'expérience de l'élève de lycée professionnel*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017.

Cet ouvrage propose une réflexion et des pistes didactiques très concrètes pour enseigner la littérature, construire une culture et susciter l'envie de lire auprès des non-lecteurs que sont nombre d'élèves de lycée professionnel.

SHAWKY-MILCENT, Bénédicte, *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Paris, Presses Universitaires de France, 2019.

Comme le précédent, cet ouvrage s'inscrit dans le riche courant de la didactique de la littérature articulé autour de la notion de sujet lecteur. Il explique comment chaque lycéen peut être considéré comme un lecteur à part entière en découvrant une œuvre littéraire, certes avec sa raison, mais surtout avec son affectivité, son imagination, sa sensibilité et sa mémoire.

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

II. 1. Épreuve de leçon dans la valence LV Espagnol

Rapport établi par Mme Élisabeth SESBOUE et Mme Valérie VIDAL

La posture des candidats lors des épreuves orales

Les candidats se présentent à un concours de recrutement de futurs enseignants, ce qui suppose, en premier lieu, d'être disposé à échanger de manière mesurée et professionnelle (en évitant toute référence à sa vie personnelle). Des qualités de communications sont également requises : se détacher de ses notes et établir un contact visuel avec le jury.

L'entretien vise à faire préciser et expliciter, voire approfondir des éléments de l'exposé : les candidats ne doivent pas systématiquement remettre en cause leurs choix mais plutôt y réfléchir et les confirmer ou les nuancer si cela leur semble pertinent.

Les attendus

Ce concours a pour objet de recruter des professeurs de lycée professionnel, il est donc attendu des candidats qu'ils se projettent dans le contexte du lycée professionnel et disposent d'une certaine connaissance des programmes, des horaires de la filière professionnelle, des modalités d'examen et du public visé.

Les candidats se présentent à un concours dont la valence est une langue vivante étrangère, ce qui suppose une bonne maîtrise de celle-ci. Une attention particulière est donc portée à la qualité de la langue espagnole (syntaxe, lexique, phonologie), mais, bien évidemment, il est indispensable de s'exprimer avec aisance et correction également en français, sans relâchement ou dans une langue familière. Les répétitions telles que « du coup », « pardon », « heu » sont à proscrire.

Une connaissance solide de la culture et de l'actualité du monde hispanique est attendue. Des œuvres classiques telles que *Don Quixote de La Mancha* de Miguel de Cervantes, *Las Meninas* de Diego Velázquez, les muralistes mexicains mais également des auteurs tels que Pablo Neruda, Almudena Grandes sont incontournables. De même, on ne peut ignorer des événements historiques tels que la guerre civile ou la colonisation de l'Amérique. Des connaissances plus fines, utilisées judicieusement seront valorisées.

Les épreuves

Sous épreuve 1 : **Analyse et restitution en espagnol** (exposé : 15 min ; entretien 15 min)

*Vous rendrez compte **en espagnol** du sens du document A en présentant son contenu et en mettant en évidence son intérêt d'un point de vue linguistique, culturel et formel pour des élèves hispanistes de la voie professionnelle.*

Les candidats doivent restituer le contenu explicite et implicite des documents tout en proposant un découpage pertinent s'il y a lieu. Une simple description littérale (plan par plan) ne peut suffire. Il s'agit bien d'aller au-delà et de proposer une analyse afin de rendre compte des enjeux du document. Le jury a apprécié la maîtrise des outils d'analyse filmique au service du sens (par exemple, un plan en contre-plongée pour mettre en valeur) et a valorisé les prestations des candidats qui ont su proposer des

ouvertures pertinentes (par exemple, lien entre la colonisation espagnole de l'Amérique et celle de la France en Afrique).

Toutefois, le jury a constaté que bien souvent une partie de la consigne n'était pas prise en compte. En effet, peu de candidats ont mis en évidence l'intérêt du document « d'un point de vue linguistique, culturel et formel pour des élèves hispanistes de la voie professionnelle. »

Sous épreuve 2 : **Construction et présentation en français d'une séance** (exposé : 15 min ; entretien 15 min)

*Après avoir analysé brièvement le ou les document(s) complémentaire(s) que vous aurez choisi(s) dans le dossier qui vous a été remis, vous présenterez **en français** au jury les objectifs d'une séance d'une heure en classe de 1^{ère} ou Terminale de baccalauréat professionnel et exposerez vos propositions de mise en œuvre en précisant les pistes d'exploitations didactiques et pédagogiques du ou des document(s) que vous aurez retenu(s).*

Vous proposerez un déroulement cohérent de la séance avec des exemples concrets d'activités langagières et en décrierez les objectifs linguistiques, interculturels et éducatifs de chaque étape.

Pour cette sous-épreuve, les candidats doivent choisir un ou deux documents du corpus, à l'exception de la vidéo déjà traitée dans la première partie, et proposer une séance d'enseignement de 1^{ère} ou Terminale de baccalauréat professionnel (la classe destinataire est précisée dans la consigne).

Le jury rappelle qu'il s'agit de présenter une séance de 55 mn et que le bon sens voudrait que l'on ne choisisse qu'un des documents (éventuellement deux) et non trois ou quatre. Par ailleurs, lorsqu'un document comporte un texte accompagné d'un support iconographique, il est peu judicieux de les dissocier (par exemple, dans le dossier 4, ne retenir que l'infographie du document C). De même, couper un texte au point de le dénaturer est déconseillé.

Une justification et une analyse brève (intérêt et enjeu) du ou des documents choisis sont nécessaires avant toute proposition d'exploitation. Celle dernière doit mettre en évidence les objectifs linguistiques et culturels de la séance ainsi que l'activité langagière dominante. Comprendre (un texte ou un document iconographique) n'est qu'une étape vers l'expression : comprendre sert à dire. Par exemple, dans le dossier 1, document F, certains candidats, après s'être assurés de la compréhension du document, ont proposé que les élèves à leur tour évoquent un souvenir d'enfance qui pouvait constituer leur propre paradis. Il convient, toutefois, de s'assurer que les outils linguistiques et formels ont été travaillés au préalable (pour cet exemple la maîtrise de l'imparfait et de quelques adjectifs servant à exprimer des émotions était nécessaire).

Il est attendu des candidats qu'ils donnent des exemples concrets de mise en œuvre (consigne de repérages en amont de la lecture, amorces de phrases pour déclencher l'expression, travail en groupe en justifiant cette modalité, utilisation appropriée d'outils numériques etc.) mais également qu'ils sachent anticiper les difficultés inhérentes à certains supports et proposent des solutions (notes de bas de page, fiche outil, découpage pertinent d'un texte, missions différenciées etc.). Il faut cependant éviter certaines activités telles que exercices à trous, vrai / faux, questions fermées ou simples repérages sans construction de sens, qui ne favorisent aucunement la réflexion des élèves. Notons que certains candidats n'ont proposé qu'une seule modalité d'accès au sens : un questionnement systématique.

Le jury a valorisé les candidats qui ont contextualisé ou problématisé la séance dans une séquence et pour cela ont su construire un lien avec le document audio-visuel de la première partie. S'il a pu être apprécié que les candidats fassent preuve d'une maîtrise du langage propre à la didactique de l'enseignement des langues vivantes, il est en revanche fortement déconseillé d'en abuser et d'en faire une utilisation plaquée, vide de sens.

On trouvera ci-après les sujets de la session 2022. Seul le premier sujet est accompagné de pistes de lecture, d'analyse et de réflexion.

Session 2022

**CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

**SECTION : LANGUES VIVANTES – LETTRES :
ESPAGNOL - LETTRES**

ESPAGNOL

ÉPREUVE ORALE DE « LEÇON »

Durée : 2 heures

1. Analyse et restitution en espagnol (exposé : 15 min ; entretien 15 min)

Vous rendrez compte **en espagnol** du sens du document A en présentant son contenu et en mettant en évidence son intérêt d'un point de vue linguistique, culturel et formel pour des élèves hispanistes de la voie professionnelle.

DOCUMENT A : *El olivo*

Source : Bande annonce du film *El olivo*, Icíar Bollaín

Lien : <https://youtu.be/fGEdgDDmi9g>

2. Construction et présentation en français d'une séance (exposé : 15 min ; entretien 15 min)

Après avoir analysé brièvement le ou les document(s) complémentaire(s) que vous aurez choisi(s) dans le dossier qui vous a été remis, vous présenterez **en français** au jury les objectifs d'une séance d'une heure en classe de Terminale de baccalauréat professionnel et exposerez vos propositions de mise en œuvre en précisant les pistes d'exploitations didactiques et pédagogiques du ou des document(s) que vous aurez retenu(s).

Vous proposerez un déroulement cohérent de la séance avec des exemples concrets d'activités langagières et en décrirez les objectifs linguistiques, interculturels et éducatifs de chaque étape.

Document B

Llovía en alta definición. Quinto día de agua sin apenas descanso, y todo apuntaba a que el cielo de Galicia iba a seguir vomitando frío. Emma siempre se había sentido como una persona de invierno, de agua y de luna, por ese orden. La lluvia no afectaba a su estado de ánimo, pero consideraba que por imperativo legal, los grandes cambios

5 deberían ir acompañados de un punto de luz al que aferrarse. Miró hacia el cielo a través del parabrisas, buscando la materialización de esa esperanza. Gris hasta las entrañas. “La lluvia es tan anárquica como el amor”, susurró algo defraudada.

La carretera atravesaba un monte tupido y hermoso como las cosas incorruptas. A un lado y a otro, los árboles semejaban criaturas extrañas y desproporcionadas.

10 Sacudían sus extremidades con torpeza por el impulso del viento. [...]

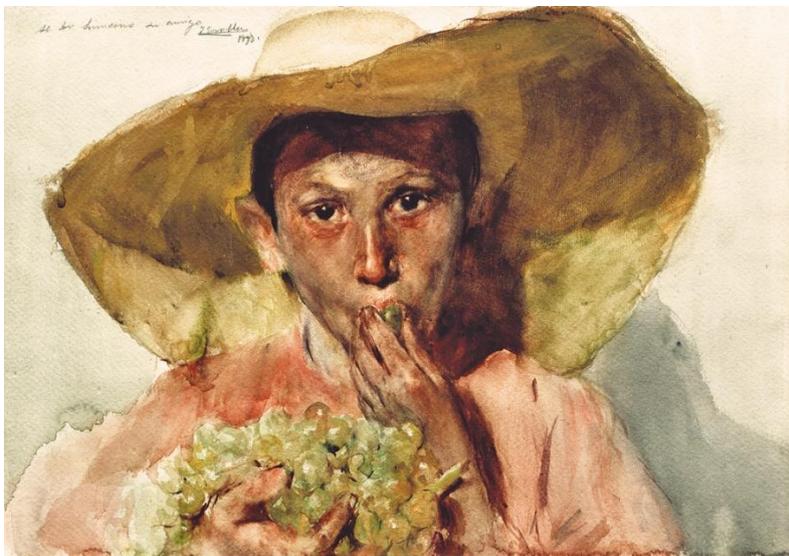
Todo esto no lograba anular el encanto de Merlo. Era una auténtica atalaya verde, con el monte dominando el paisaje. La fuerza de la naturaleza era tanta que casi se podía masticar. Y más allá, en alguna parte, estaba el mar, ejerciendo su influjo. Emma comprendía a la perfección lo que significaba una infancia en un lugar como aquel.

15 Criarse con esa clase de libertad, poderosa como una bola de luz entre las manos, parecía algo anacrónico. La vida en la calle hasta la puesta de sol, el zumo de las frutas resbalando por la barbilla, las uñas manchadas de tierra. Las piernas arañadas, las moras salvajes prendiendo en las zarzas, las manos infantiles construyendo cabañas en los árboles. Crecer así, sin estar presa entre cuatro paredes, condicionaba

20 el resto de tu vida.

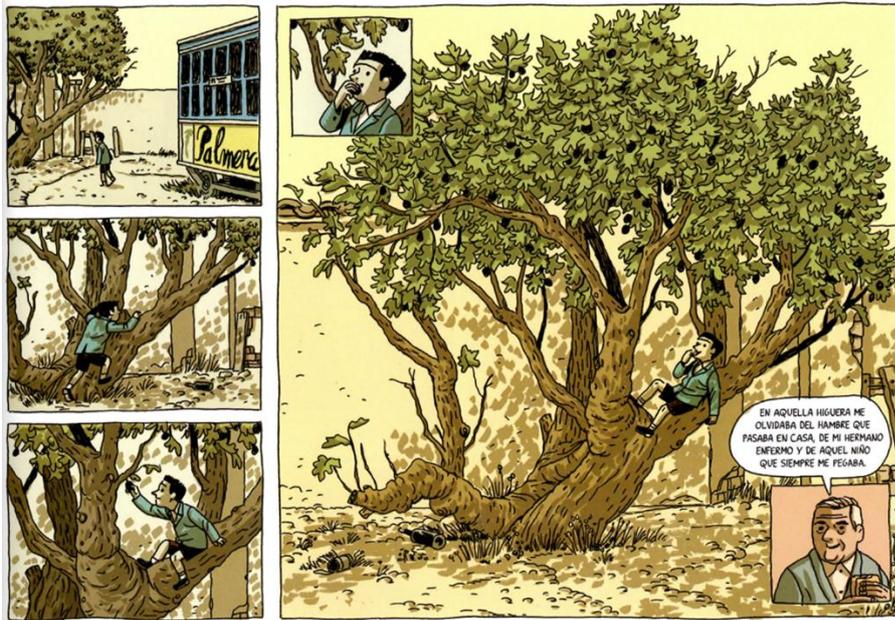
Ledicia Costas (escritora española), *Infamia*, 2019

Document C



Joaquín Sorolla (pintor español), *Comiendo uvas*, 50 cm X 65 cm, 1898

Document D



Paco Roca, *La casa*, 2015

Document E

Hubo una época en la que me mantenía trepada en un árbol gigante de guayabas que vivía en el patio de la casa. Nunca se cansaba de dar frutos y en sus ramas coincidía con pájaros, ardillas, zarigüeyas⁷, abejas y murciélagos. Para todos había fruta y las que sobraban se caían al suelo, una sobre otras, entretejiendo un tapete vegetal rojizo que terminaba por fermentarse y oler a vinagre. Muchas de esas semillas germinaron y, pronto, los alrededores fueron llenándose de pequeños guayabos que crecían persiguiendo la luz del sol.

5

Cada vez con más frecuencia yo iba desapareciendo de las típicas escenas familiares, para pasar más tiempo encaramada en el árbol de guayabas. Ya las tangaras me habían perdido el miedo y las soledades me agitaban su cola iridiscente y su copete verdeazulado. Mi madre sabía aprovechar muy bien la cosecha eterna y en casa siempre había jalea, sorbete, bocadillo, almíbar, en fin, cualquier cosa que resultara de mezclar las guayabas con azúcar o panela en distintas proporciones y tipos de cocción.

10

Un día mi padre me vio haciendo equilibrio sobre una rama, mientras trataba de leer un libro y desafiar la gravedad, así que me propuso que hiciéramos una casa en el árbol. Yo me entusiasmé mucho con la idea, que comenzó siendo nada más que un par de tablas sujetadas con clavos. Cada fin de semana hacíamos mejoras y remodelaciones, hasta que al final, la casita tuvo paredes, ventanas y techo.

15

Sara Jaramillo Klinkert (escritora colombiana), *Cómo maté a mi padre*, 2020

⁷ una zarigüeya: *un opossum*

Document F



Alita (muralista española), *O paraíso de Eva*, Proyecto “Derrumbando muros con pintura” en Carballo (Galicia), 2014

Pistes d'exploitation du sujet 1

1^{ère} partie : Analyse et restitution en espagnol du document A

Vous rendrez compte en espagnol du sens du document A en présentant son contenu [...]

Se trata del tráiler de la película *El olivo* de la directora Icíar Bollain estrenada en 2016. Los protagonistas son el abuelo y la nieta Alma. Se trata de una lucha por recuperar un olivo de dos mil años, que fue arrancado cuando Alma era niña y en contra de la voluntad del abuelo propietario del olivar: «*Pues pienso en que no pienso vender / este árbol es mi vida y vosotros queréis quitarme mi vida*».

El tráiler se compone de varios movimientos cronológicos entrecortados por el nombre de la directora, de la productora, del guionista, del título de la película con fecha de estreno (estructura típica de un tráiler):

- La niñez de Alma y la complicidad con su abuelo en el olivar.
- La oposición entre padre e hijo a propósito de la venta del olivo de “dos mil años”.
- El arranque del olivo y reacción de Alma para impedirlo.
- Decisión de Alma, ya adulta, de ir en busca del olivo.
- El recorrido hacia Düsseldorf (Alemania) y el reencuentro con el árbol enjaulado en el hall de un edificio de hormigón y cristal que simboliza el poder financiero del norte de Europa.

La acción transcurre en el sur de España, se nota por los paisajes áridos y la presencia de los olivos. La decisión de vender el olivo deja pensar que la acción pasa en un contexto económico difícil, probablemente a raíz de la crisis de 2008. La tonalidad del tráiler es dramática y la banda de sonido contribuye a crear esta tensión que va creciendo. Al principio, la música es suave, se oyen los pájaros, y todo se centra en la relación entre abuelo, nieta y árbol. Luego, la música va desapareciendo para enfocar en la discusión acalorada entre padre e hijo. Surge de repente el ruido infernal de un bulldozer que arranca el árbol cuyas ramas ya fueron podadas en parte. Sigue una música lenta y triste que subraya la desesperación del abuelo y su nieta. La música cambia radicalmente cuando Alma toma la decisión de ir a buscar y rescatar el olivo. Toma una tonalidad llevadera y esperanzadora que acompaña el “road trip” de Alma hacia Düsseldorf.

Los planos sirven para poner de realce:

- A los tres protagonistas (el abuelo, la nieta y el árbol) y sus emociones: primeros planos, planos de conjunto y planos en contrapicado (escena del arranque con Alma subiéndose al árbol).
- La soledad del abuelo y la de Alma: planos de conjunto (el abuelo que anda por el olivar en un estado catatónico, Alma en la granja de pollos).
- El “road trip” en camión hacia Alemania: travelling, gran plano general.

[...] et en mettant en évidence son intérêt d'un point de vue linguistique, culturel et formel pour des élèves hispanistes de la voie professionnelle.

Interés al nivel...

- Lingüístico:

Obligación personal para trabajar el compromiso ciudadano: *tener que*: “*si me tengo que ir a Düsseldorf!*” “*A veces te tienes que lanzar y la gente te ayuda en el camino.*”

La expresión de la voluntad: *(no) querer que* con subjuntivo.

Adjetivos y superlativos para expresar las emociones.

- Cultural:

Zona geográfica: la España mediterránea (olivares, paisajes áridos).

Costumbres y modo de vida: la España rural, mega granja, cultivo del olivo, convivencia entre generaciones.

- Formal:

Análisis de imagen.

2. Construction et présentation en français d’une séance

*Après avoir analysé brièvement le ou les document(s) complémentaire(s) que vous aurez choisi(s) dans le dossier qui vous a été remis, vous présenterez **en français** au jury les objectifs d’une séance d’une heure en classe de Terminale de baccalauréat professionnel et exposerez vos propositions de mise en œuvre en précisant les pistes d’exploitations didactiques et pédagogiques du ou des document(s) que vous aurez retenu(s).*

Vous proposerez un déroulement cohérent de la séance avec des exemples concrets d’activités langagières et en décrirez les objectifs linguistiques, interculturels et éducatifs de chaque étape.

Pour les besoins du rapport de jury, des pistes pour chacun des documents sont présentées dans le tableau ci-dessous :

PISTES D'EXPLOITATION EN FRANÇAIS DE CHACUN DES DOCUMENTS			
	BREFS ÉLÉMENTS D'ANALYSE	PISTES D'EXPLOITATIONS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES	ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ET OBJECTIFS LINGUISTIQUES, INTERCULTURELS ET ÉDUCATIFS
DOCUMENT B : « Infamia »	<p>Le décor prime et les éléments mis en avant s'inscrivent dans une continuité temporelle non marquée par la modernité.</p> <p>La nature, puissante et incontrôlable, est un personnage en soi.</p> <p>Le lieu, la rudesse du climat structure l'adulte en devenir.</p> <p>Cet Eden procure une immense liberté à l'enfant qui y grandit.</p>	<p>Faire repérer, acquérir les termes utiles à la construction d'un écrit au passé pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planter le décor : temps (climat), fait habituels, éléments faisant référence à la nature. - Décrire les émotions. - Mettre en avant les actions qui font irruption dans le récit. <p>Les temps du récit au passé. Faire alterner ces deux temps donne de la densité au récit : plusieurs plans sont ainsi présentés.</p>	<p>Activités langagières : CE + EO + EE</p> <p>Réviser/réactiver l'imparfait et son usage : construction du décor qui permettra à une action majeure de se dérouler dans un contexte temporel, géographique précis, lui donnant ainsi crédibilité et épaisseur.</p> <p>Réviser/réactiver le passé simple et son usage. L'action est perçue d'instant en instant qui se succèdent jusqu'à son terme. Le fait est au premier plan.</p> <p>Étude des indicateurs temporels associés à ces temps du récit.</p> <p>Activité de production écrite : <i>Imagina que Alma, la protagonista de El olivo describe el olivar de su infancia. Apoyándote en el texto de Leticia Costas, imagina lo que podría escribir.</i></p>
DOCUMENT C : « Comiendo uvas »	<p>Peinture naturaliste et impressionniste de Sorolla, le peintre de la lumière.</p> <p>Moment : répit/pause, plaisir simple, pas de temps ou d'époque déterminée (universalité).</p> <p>Éléments : mains, visage, raisins qui occupent une place importante et sont au premier plan.</p>	<p>Présentation précise : lumière, couleurs, parties du corps et les éléments qui révèlent le plaisir.</p> <p>Focale sur les mains et le visage : ce jeune adolescent travaille.</p>	<p>Activité langagière : EO</p> <p>Savoir analyser un tableau de maître : la composition, la lumière, le cercle chromatique, la taille de certains éléments.</p> <p>Activité de production orale en continu (mp3 / tablette / téléphone portable) : <i>estás de intercambio en Madrid y acabas de visitar el Museo Sorolla. Has descubierto el cuadro Comiendo uvas. Al volver a casa, le comentas a tu familia española el cuadro que acabas de ver dándole tu opinión.</i></p>
DOCUMENT D : « La casa »	<p>Bande dessinée à caractère autobiographique.</p> <p>Les éléments qui convoquent le souvenir : un terrain vague, un arbre (figuier).</p>	<p>Présentation précise des éléments dans un ordre chronologique.</p> <p>Construire un récit au passé en utilisant l'imparfait et les verbes ou</p>	<p>Activités langagières : EO + EE</p> <p>Savoir analyser une image et comprendre la chronologie dans une bande dessinée.</p> <p>Pouvoir écrire une histoire simple.</p> <p>Temps du récit passé :</p>

	<p>L'époque : Les habits de l'enfant (uniforme, pantalons courts), l'Espagne des vainqueurs et des vaincus.</p> <p>L'émotion : le plaisir lié à la nourriture "volée", au fait d'être seul et de décider de ses actions (liberté).</p>	<p>adverbes qui expriment l'habitude : <i>solero, siempre, a menudo</i>.</p>	<p>- l'imparfait pour la construction du décor mais aussi, ici, de l'habitude.</p> <p>Activité de production écrite : <i>el abuelo se acuerda del día en que descubrió la higuera y explica por qué solía pasarse horas allí. Redacta este recuerdo empezando por: « Aquel día descubrí ... »</i></p>
<p>DOCUMENT E : « Cómo maté a mi padre »</p>	<p>Narration à la 1ère personne du singulier (auto diégétique).</p> <p>Les éléments qui convoquent le souvenir et les sens.</p> <p>L'enfance : Eden avec arbre miraculeux qui nourrit la famille et attire les animaux. La petite fille fait partie de ce décor.</p> <p>L'arbre : arche, corne d'abondance.</p>	<p>Récit descriptif : adjectifs et énumérations en accord avec la générosité de l'arbre.</p> <p>Imparfait et gérondif qui prolonge la durée.</p> <p>Locutions adverbiales <i>cada vez, siempre</i> contribuent à ancrer durablement le souvenir.</p>	<p>Activités langagières : CE + EE</p> <p>Repérage des 5 sens et des champs lexicaux de la nature et de la nourriture, l'objectif étant de montrer le caractère merveilleux de cet arbre.</p> <p>Savoir décrire un moment intense : énumérations, adjectifs, superlatifs – évocation des 5 sens (l'être est entièrement affecté par le moment).</p> <p>Expression des aspects de l'action : "pasarse el tiempo / las horas / los días + gerundio"</p> <p>Activité de production écrite : <i>A partir del texto, redacta 4 frases utilizando pasarse el tiempo / las horas / los días + gérondif.</i></p>
<p>DOCUMENT F : « O paraíso de Eva »</p>	<p>Cette fresque a pour but de « Derribar muros con pintura », pour lutter contre le fameux « feísmo gallego ».</p> <p>Histoire galicienne : chasse à la baleine, Mythe : Eve au Paradis.</p> <p>Le merveilleux : couleurs vives qui renvoient aux contes de fée (rouge vif), animaux merveilleux et lointains : baleine qui flotte, fil qui se transforme en partition de musique.</p>	<p>L'univers imaginaire de l'enfance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Éléments existants mais dans un lieu insolite - Lieux réels mais proportion impossible. - Éléments rendus visibles (musique) <p>S'interroger sur la nécessité de créer cet univers poétique : cacher la laideur du lieu, de la vie, de la société.</p>	<p>Activité langagière : EO + EE</p> <p>Démontrer le caractère merveilleux et onirique de l'œuvre.</p> <p>Faire percevoir aux élèves l'objectif de ce type de <i>street art</i> (ici, embellissement d'un lieu industriel)</p> <p>Activité de production écrite : <i>Apoyándote en el mural de Alita, evoca en unas 10 líneas un paraíso de tu infancia, real o imaginado.</i></p>

Session 2022

**CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

**SECTION : LANGUES VIVANTES – LETTRES :
ESPAGNOL - LETTRES**

ESPAGNOL

ÉPREUVE ORALE DE « LEÇON »

Durée : 2 heures

1. Analyse et restitution en espagnol (exposé : 15 min ; entretien 15 min)

Vous rendrez compte **en espagnol** du sens du document A en présentant son contenu et en mettant en évidence son intérêt d'un point de vue linguistique, culturel et formel pour des élèves hispanistes de la voie professionnelle.

DOCUMENT A : «Las voces perdidas de Latinoamérica: las lenguas indígenas luchan por sobrevivir»

Source: Carmen Menéndez, *Euronews.com*, 02/08/2019
Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=oyMjFoqUhfA>

2. Construction et présentation en français d'une séance (exposé : 15 min ; entretien 15 min)

Après avoir analysé brièvement le ou les document(s) complémentaire(s) que vous aurez choisi(s) dans le dossier qui vous a été remis, vous présenterez **en français** au jury les objectifs d'une séance d'une heure en classe de terminale de baccalauréat professionnel et exposerez vos propositions de mise en œuvre en précisant les pistes d'exploitations didactiques et pédagogiques du ou des document(s) que vous aurez retenu(s).

Vous proposerez un déroulement cohérent de la séance avec des exemples concrets d'activités langagières et en décrirez les objectifs linguistiques, interculturels et éducatifs de chaque étape.

DOCUMENT B

¿Por qué a muchos peruanos les cuesta reconocerse como cholos?

Un día de su infancia, en los años 80, el cronista peruano Marco Avilés se sorprendió al encontrar a su hermana conversando con la empleada en la sala de su casa. Es decir, conversaba con "la chola", pues las trabajadoras domésticas en su hogar eran por lo general jóvenes llegadas de la sierra, como ocurre en muchas ciudades de Perú. El lugar de "las cholos" era la cocina, explica Avilés. Y en su casa de Lima no comían con sus jefes y dormían en un baño que nadie usaba. ¿Qué hacía entonces aquella hablando de igual a igual con su hermana? El pequeño Marco se acercó entonces a la muchacha y la empujó varias veces, para que se fuera de la sala. Más de 20 años después, el autor del libro "De dónde venimos los cholos" se reconoce como uno de ellos, pero en ese momento fue un cholo discriminando a otro. BBC Mundo conversó con él sobre la realidad de este grupo de peruanos, mayoritario, pero marginado en las ciudades.

¿Está la discriminación en Perú tan interiorizada que se ejerce incluso entre "cholos"?

Perú está organizado de manera tal que la gente se educa en la discriminación. es algo que aprendes en la escuela, en las familias. Es algo "normal" y pasa en todos lados, incluyendo las provincias.

Mi papá, por ejemplo, era de la sierra, es decir cholo. Y para él los campesinos eran indios, "cholos" que no se podían sentar en la mesa a comer con el resto. Si te educas un poco, si vas a la universidad, te das cuenta de que (la discriminación) no está bien y aprendes a callarla o a moderarla un poco. Pero igual está adentro, ¿no? [...]

Lo que me da gusto es que ahora se puede discutir, la gente está más sensible, las redes sociales han ayudado. Pero se ve la discriminación, los que somos cholos la percibimos en cómo te trata la gente, cómo te hablan. Se sigue sintiendo. Pero no quiero decir que todos los peruanos sean en esencia discriminadores. Creo que eso no sería justo ni exacto.

O.K., pero antes de seguir, ¿cómo le explicarías a un extranjero qué es "cholo"?

Los cholos son personas de los Andes (pero también a sus descendientes y a los de la Selva), generalmente, que llegan a la ciudad y viven situaciones de discriminación, no se adaptan.

Es una categoría que engloba, en el Perú, a los mestizos, indígenas. Ves la *choledad* en las familias mestizas que migran a la costa y viven en barrios de la periferia. Lo más cercano a cholos son los latinos en Estados Unidos, que no son totalmente aceptados. La discriminación que ejercemos en Perú es la misma o equivalente a la discriminación en EE.UU., que ciertos gringos ejercen con los latinos: gente que mira con desprecio, que no te quiere atender o que te preguntan si eres legal.

Pierina Pighi Bel, *bbc.com*, 18/01/2017

DOCUMENT C

Cuando vio aparecer a la india en la puerta de la choza, Lituma adivinó lo que la mujer iba a decir. Y ella lo dijo, pero en quechua, mascullando y soltando un hilito de saliva por las comisuras de su boca sin dientes.

– ¿Qué dice, Tomasito?

5 – No le entendí bien, mi cabo.

El guardia se dirigió a la recién llegada, en quechua también, indicándole con las manos que hablara despacio. La india repitió esos sonidos indiferenciables que a Lituma le hacían el efecto de una música bárbara. Se sintió, de pronto, muy nervioso.

– ¿Qué anda diciendo?

10 – Se le ha perdido el marido —murmuró su adjunto—. Hace cuatro días, parece.

– Y ya van tres —balbuceó Lituma, sintiendo que la cara se le llenaba de sudor—. Puta madre.

– Qué vamos a hacer, pues, mi cabo.

– Tómale la declaración. —Un escalofrío subió y bajó por la espina dorsal de Lituma—.

15 Que te cuente lo que sepa.

Mario Vargas Llosa, *Lituma en los Andes*, 1993

DOCUMENT D

En 1781 Túpac Amaru puso sitio al Cuzco. Este cacique mestizo, directo descendiente de los emperadores incas, encabezó el movimiento mesiánico y revolucionario de mayor envergadura. La gran rebelión estalló en la provincia de Tinta. Montado en su caballo blanco, Túpac Amaru entró en la plaza de Tungasuca y al son de tambores y pututus
5 anunció que había condenado a la horca al corregidor real Antonio Juan de Arriaga, y dispuso la prohibición de la mita de Potosí.

La provincia de Tinta estaba quedando despoblada a causa del servicio obligatorio en los socavones de plata del cerro rico. Pocos días después, Túpac Amaru expidió un nuevo bando por el que decretaba la libertad de los esclavos. Abolió todos los impuestos y el
10 «repartimiento» de mano de obra indígena en todas sus formas. Los indígenas se sumaban, por millares y millares, a las fuerzas del «padre de todos los pobres y de todos los miserables y desvalidos».

Al frente de sus guerrilleros, el caudillo se lanzó sobre el Cuzco. Marchaba predicando arengas: todos los que murieran bajo sus órdenes en esta guerra resucitarían para
15 disfrutar las felicidades y las riquezas de las que habían sido despojados por los invasores.

Se sucedieron victorias y derrotas; por fin, traicionado y capturado por uno de sus jefes, Túpac Amaru fue entregado, cargado de cadenas, a los realistas. En su calabozo entró el visitador Areche para exigirle, a cambio de promesas, los nombres de los cómplices de
20 la rebelión. Túpac Amaru le contestó con desprecio:

«Aquí no hay más cómplice que tú y yo; tú por opresor, y yo por libertador, merecemos la muerte»

Túpac fue sometido a suplicio, junto con su esposa, sus hijos y sus principales partidarios, en la plaza del Wacaypata, en el Cuzco. Le cortaron la lengua. Ataron sus brazos y sus
25 piernas a cuatro caballos, para descuartizarlo, pero el cuerpo no se partió. Lo decapitaron al pie de la horca. Enviaron la cabeza a Tinta. Uno de sus brazos fue a Tungasuca y el otro a Carabaya. Mandaron una pierna a Santa Rosa y la otra a Livitaca. Le quemaron el torso y arrojaron las cenizas al río Watanay. Se recomendó que fuera extinguida toda su descendencia, hasta el cuarto grado.

Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*, 1971

DOCUMENT E

Mural sobre Túpac Amaru en Cuzco, Perú



Juan Bravo Vizcarra, *Condor of fire*, 1992

DOCUMENT F



Nuestra hermosa mitología da pie a una saga épica repleta de acción, espectacularidad, sacrificio y emoción. Este cómic combina mitos y leyendas andinas para explicar la fundación del Imperio de los Incas. En la historieta, los hermanos Ayar, liderados por Ayar Manco, poseen poderes sobrenaturales para enfrentarse a seres malignos que siembran terror en los poblados del antiguo Perú.

Barriga, Borja, Dolmos, Almanza, *Ayar la leyenda de los inkas*, 2018

Session 2022

**CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

**SECTION : LANGUES VIVANTES – LETTRES :
ESPAGNOL - LETTRES**

ESPAGNOL

ÉPREUVE ORALE DE « LEÇON »

Durée : 2 heures

1. Analyse et restitution en espagnol (exposé : 15 min ; entretien 15 min)

Vous rendrez compte **en espagnol** du sens du document A en présentant son contenu et en mettant en évidence son intérêt d'un point de vue linguistique, culturel et formel pour des élèves hispanistes de la voie professionnelle.

DOCUMENT A : « Rosalba Morales en la UVAQ »

Source : *Agencia informativa Universidad Vasco de Quiroga, Estado de Michoacán*

Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=-IrvBQ2Q2I4>

2. Construction et présentation en français d'une séance (exposé : 15 min ; entretien 15 min)

Après avoir analysé brièvement le ou les document(s) complémentaire(s) que vous aurez choisi(s) dans le dossier qui vous a été remis, vous présenterez **en français** au jury les objectifs d'une séance d'une heure en classe de 1^{ère} de baccalauréat professionnel et exposerez vos propositions de mise en œuvre en précisant les pistes d'exploitations didactiques et pédagogiques du ou des document(s) que vous aurez retenu(s).

Vous proposerez un déroulement cohérent de la séance avec des exemples concrets d'activités langagières et en décrirez les objectifs linguistiques, interculturels et éducatifs de chaque étape.

DOCUMENT B

Junio mes de celebración: día mundial de la tapa



El mes de junio, y en general el verano, es un mes cargado de celebraciones y son muchas las que puedes disfrutar si vives en Madrid. En este mes se celebra, entre otras cosas, el día mundial de la tapa. Cada tercer jueves del mes de junio, este año toca el diecisiete, se celebra el día mundial de la tapa.

Historia del día mundial de la tapa

La idea inicial del Día Mundial de la Tapa proviene de la Asociación Saborea España. En la actualidad, la asociación agrupa a dieciocho destinos turísticos españoles convencidos de que la gastronomía española es un atractivo turístico de primer orden. La tapa ha llegado a convertirse en una seña de identidad de España y, por némesis, de la gastronomía española. Podemos incluso referirnos a ella como una cocina en «miniatura». Muchos de nuestros grandes chefs y cocineros dedican casi las mismas horas de investigación y trabajo para desarrollar una tapa que las que dedican para sus grandes platos. El concepto de tapa y su composición varía dependiendo de cada región del país.

Origen de la tapa

La leyenda cuenta que fue Alfonso X El Sabio quien dispuso que no se sirviera en los mesones ningún tipo de bebida sin un pequeño bocado de comida, salvo que el mesonero quisiera incurrir en multas o castigos. Es popularmente conocido que el comer y el beber, simultáneamente, ralentiza los efectos del alcohol. Todo parece indicar que, la intención del regio sabio, era la de disminuir los conflictos provocados por la embriaguez. Ahora bien...para que la medida fuera efectiva y que las autoridades pudieran llevar un control sobre el cumplimiento de la misma, la comida se debía colocar en un sitio visible para que, de un vistazo, se viera el cumplimiento y ese lugar no era otro que encima de la jarra donde se albergaba el vino, a modo de tapa. Además, esa ubicación, tapando la jarra, también servía para evitar que se introdujeran en el recipiente animales, desperdicios.

Las tapas más populares

Las tapas más populares en España suelen ser la tortilla de patata, el jamón serrano, el queso, la ensaladilla rusa, las patatas bravas, las patatas o las aceitunas. Aunque, realmente, cualquier alimento puede ser una opción para una buena tapa. En alguna ocasión podemos llegar a ver hasta platos, como una porción de paella o gambas al ajillo. En el día mundial de la tapa nos encontramos con platos mucho más elaborados y sofisticados.

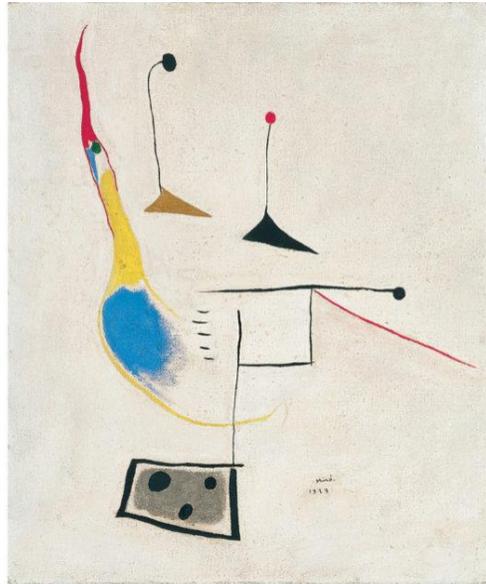
Clara Martínez Peinado, *madrideasy.com*

DOCUMENT C

“El Thyssen en el plato” es un recetario configurado por 25 platos de chefs españoles de renombre. Los chefs seleccionados han recorrido las salas del museo buscando inspiración en una pintura del Museo. Cada uno de ellos ha elegido una obra y realizado una receta.



Caballa con cebolla cremosa y frutas de temporada, receta creada por el chef Juan Manuel de la Cruz



Joan Miró, *Pintura sobre fondo blanco*, 1927

El Thyssen en el plato, 2018

DOCUMENT D

Las recetas de la abuela

Los protagonistas son dos jóvenes intelectuales cubanos exiliados en Estados Unidos.

Una tarde de intensa nevada, Felipe ha sido invitado a comer al apartamento de Irene. La libreta de recetas de comida española de su abuela le sirve para preparar un delicioso cocido madrileño. Abren una botella de vino tinto y sin darse cuenta se la toman en un santiamén. El cocido no puede haberle quedado mejor a Irene, la cual trató de conseguir

5 todos los ingredientes para ajustarse lo más posible a las indicaciones de la abuela. A través de la ventana de la sala se ven copos de nieve cubriendo los árboles y alfombrando de blanco el pavimento.

- ¿Sabes qué, Irene? Este cocido nunca lo ha visto nadie en esta ciudad. Columbus no puede seguir divorciada de la gastronomía española. Aquí no hay un solo restaurante

10 español, y tu abuela está clamando desde su tumba en Madrid que se le haga justicia a su arte culinario. ¿Qué tú crees? —pregunta Felipe cerrando los ojos y moviendo la cabeza en señal de deleite.

- Si no fuera por lo mucho que hay que sacrificarse, ya mi madre lo hubiera hecho — responde Irene.

15 - Ya tengo casi un año enseñando en el *college* y todavía no me han renovado el contrato. Suponte que no me lo ofrezcan... ¿Qué voy a hacer? ¿Solicitar trabajo en la Universidad de Nebraska o en la de Idaho? ¡No existe! Si me quedara sin este trabajo, me encantaría [...]

20 - «Nos hacemos...» ¿Qué quieres decir con eso? —le pregunta Irene, mirándolo con extrañeza.

- Que yo solo no podría, pero que con mi esposa ayudando y tu abuela desde el cielo dictándonos las recetas, no tendríamos problemas.

- Felipe, en este país se acostumbra proponer matrimonio primeramente arrodillado y con

25 un anillo de compromiso en la mano.

- Cada cosa a su tiempo.

Eduardo F. Peláez, *Permiso de salida: escenas de un éxodo*, 2008

DOCUMENT E

Oda al tomate

La calle
se llenó de tomates,
mediodía,
verano,
5 la luz
se parte
en dos
mitades
de tomate,
10 corre
por las calles
el jugo.
En diciembre
se desata
15 el tomate,
invade
las cocinas,
entra por los almuerzos,
se sienta
20 reposado
en los aparadores,
entre los vasos,
las mantequilleras,
los saleros azules.
25 Tiene
luz propia,
majestad benigna.
Debemos, por desgracia,
asesinarlo:
30 se hunde
el cuchillo
en su pulpa viviente,
es una roja

víscera,
35 un sol
fresco,
profundo,
inagotable,
llena las ensaladas
40 de Chile,
se casa alegremente
con la clara cebolla,
y para celebrarlo
se deja
45 caer
aceite,
hijo
esencial del olivo,
sobre sus hemisferios entreabiertos,
50 agrega
la pimienta
su fragancia,
la sal su magnetismo:
son las bodas
55 del día,
el perejil
levanta
banderines,
las papas
60 hierven vigorosamente,
el asado
golpea
con su aroma
en la puerta,
65 es hora! [...]

Pablo Neruda, *Odas elementales*, 1954

DOCUMENT F



Ana Jarén, *Come, siente, baila*, 2021

Session 2022

**CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

**SECTION : LANGUES VIVANTES – LETTRES :
ESPAGNOL - LETTRES**

ESPAGNOL

ÉPREUVE ORALE DE « LEÇON »

Durée : 2 heures

1. Analyse et restitution en espagnol (exposé : 15 min ; entretien 15 min)

Vous rendrez compte **en espagnol** du sens du document A en présentant son contenu et en mettant en évidence son intérêt d'un point de vue linguistique, culturel et formel pour des élèves hispanistes de la voie professionnelle.

DOCUMENT A: «¿Qué se celebra el 12 de octubre?»

Source : Euronews

Lien : <https://es.euronews.com/2021/10/12/>

2. Construction et présentation en français d'une séance (exposé : 15 min ; entretien 15 min)

Après avoir analysé brièvement le ou les document(s) complémentaire(s) que vous aurez choisi(s) dans le dossier qui vous a été remis, vous présenterez **en français** au jury les objectifs d'une séance d'une heure en classe de terminale de baccalauréat professionnel et exposerez vos propositions de mise en œuvre en précisant les pistes d'exploitations didactiques et pédagogiques du ou des document(s) que vous aurez retenu(s).

Vous proposerez un déroulement cohérent de la séance avec des exemples concrets d'activités langagières et en décrirez les objectifs linguistiques, interculturels et éducatifs de chaque étape.

DOCUMENT B

NADA QUE FESTEJAR



«Día de la Raza». Éste era el nombre del 12 de octubre, que surgió de forma extraoficial, de boca a boca, sin decretos. [...] Colombia, México, Honduras y Uruguay todavía mantienen como tal el «Día de la Raza» –o festividad de la Hispanidad–, pero muchos otros, que aún lo celebran, han decidido modificar el objeto de festejo. [...]

Perú: «Día de los Pueblos Originarios y del Diálogo Intercultural»

15 Perú modificó el sentido del 12 de octubre en 2009, cuando estableció el «Día de los Pueblos Originarios y del Diálogo Intercultural». Con más de medio centenar de pueblos originarios, éste fue un movimiento destinado a reconocer la diversidad cultural y el valor de las tradiciones y costumbres, creencias y formas de vida de todos estos grupos, así como su aportación en la vida moderna.

20 Si bien los peruanos no dejan a un lado lo que supuso la llegada de Cristóbal Colón al continente americano, su objetivo con este 12 de octubre era descubrir y reforzar lo propio antes que lo externo.

Venezuela: «Día de la Resistencia Indígena»

25 El caso venezolano fue obra de Hugo Chávez: en 2002, momento hasta el cual el 12 de octubre era conocido como el «Día de la Raza», Caracas tomó esta decisión señalando que América no fue «descubierta». Venezuela define la llegada del genovés como el inicio en el continente de un período de esclavitud, maltrato y sometimiento del nativo. En su declaración, Chávez explicó que el «Día de la Raza» como tal lo único que hacía era «ocultar el más grande genocidio en la historia de la humanidad».

30 «La llegada de los colonizadores españoles acabó con la vida de millones de indígenas, desapareció civilizaciones enteras, perpetró el saqueo de las riquezas existentes y destruyó las culturas autóctonas». Así, «en honor a los luchadores indígenas», Caracas decidió dedicarles a ellos el 12 de octubre, a los que «mantienen sus luchas por la verdadera conquista de mayores espacios y derechos».

Según www.elconfidencial.com, 12/10/2017

DOCUMENT C

Antes era la fecha en la que se conmemoraba la llegada de Cristóbal Colón a América en 1492 y se instauró desde finales del siglo XIX. En Colombia se celebró desde 1914 como el «Día de la Raza», tratando de conectar la cultura española y la del país.

5 Sin embargo, siempre tuvo detractores y quienes no estaban de acuerdo con ese encuentro de cosmovisiones, que fue visto como un punto de vista que le daba más a la posición de dominio de Europa sobre el territorio americano.

10 Precisamente la Resolución 0138 del 31 de mayo de 2021, estableció el 12 de octubre como el el «Día de la Diversidad Étnica y Cultural de la Nación Colombiana», para dejar atrás un concepto anacrónico que genera «profundas discriminaciones en el mundo y reconocernos como un país pluriétnico y multicultural, en el que la diversidad es nuestra mayor riqueza», según la ministra de Cultura, Angélica Mayolo.

El nombre se otorgó basándose en la Constitución de 1991, resaltando el carácter pluralista de Colombia y reconociendo la diversidad étnica y cultural del país. Colombia era uno de los pocos países americanos que conservaban la anterior denominación.

15 «Además de ser un homenaje a las culturas indígenas y africanas que aportaron para la formación de lo que es hoy en día Colombia, también es un llamado a la unión y a incrementar la conciencia y el orgullo por nuestra identidad colombiana, que es construida por los diferentes pueblos, etnias y manifestaciones culturales que se dan a lo largo y ancho del territorio», añadió la ministra Mayolo.

www.eltiempo.com, 12/10/2021



DOCUMENT D

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, con aquel
5 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
10 palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos
perdiendo... Salimos 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 Memorias*, 1974

DOCUMENT E

Hispanidad ¿mala palabra?

Quisiera discutir esos argumentos negativos y reivindicar esa hermosa palabra que, para mí, más bien se asocia a las buenas cosas que le han ocurrido a América Latina, un continente que, gracias a la llegada de los españoles, pasó a formar parte de la cultura occidental, es decir, a ser heredera de Grecia, Roma, el Renacimiento, el Siglo de Oro y, en resumidas cuentas, de sus mejores tradiciones: los derechos humanos y la cultura de la libertad.

La conquista fue horrible, por supuesto, y debe ser criticada, al mismo tiempo que situada en su momento histórico y comparada con otras, que no fueron menos feroces, pero que, a diferencia de la que integró América al Occidente, no dejaron huella positiva alguna en los países conquistados. Y es preciso también recordar que España fue el único imperio de su tiempo en permitir en su seno las más feroces críticas de aquella conquista —recordemos sólo las diatribas del padre Bartolomé de las Casas— y de cuestionarse a sí misma sobre ese tema, estimulando un debate teológico sobre el derecho a imponer su autoridad y su religión sobre los habitantes de aquellos territorios. [...]

Las civilizaciones prehispánicas alcanzaron altos niveles de organización y construyeron soberbios monumentos. Desde el punto de vista social, se dice que los incas eliminaron el hambre de su vasto imperio; que en él todo el mundo trabajaba y comía. Una formidable hazaña. Pero, no nos engañemos; pese a todo ello, eran todavía sociedades bárbaras, donde se practicaban los sacrificios humanos y donde los fuertes y poderosos sometían brutalmente y esclavizaban a los débiles.

Gracias a la Hispanidad varios cientos de millones de latinoamericanos podemos entendernos porque nuestro idioma es el español, una lengua que nos acerca y nos enlaza dentro de una de las muchas comunidades que constituyen la civilización occidental. Qué terrible hubiera sido que todavía siguiéramos divididos e incommunicados por miles de dialectos como lo estábamos antes de que las carabelas de Colón divisaran Guanahaní. Hablar una lengua —haberla heredado— no es sólo gozar de un instrumento práctico para la comunicación; es, sobre todo, formar parte de una tradición y unos valores encarnados en figuras como las de Cervantes, Quevedo, Góngora, Santa Teresa, San Juan de la Cruz, y de aportes nuestros tan singulares a ese legado como Sor Juana Inés de la Cruz y el Inca Garcilaso de la Vega, para nombrar sólo a dos clásicos. [...]

El 12 de octubre celebra, no los años oscuros y la pesada tradición de censura, represiones, guerras civiles y oscurantismo, sino que la España de hoy día haya dejado atrás todo aquello y ojalá que sea para siempre. No hay razón alguna para avergonzarse de lo que representa la palabra Hispanidad, la que, dicho sea de paso, ahora rima con libertad.

Mario Vargas Llosa, *elpais.com*, 28/10/2018

DOCUMENT F

¿Cristóbal Colón descubrió América en 1492? ¿O antes que él la descubrieron los vikingos? ¿Y antes que los vikingos? Los que allí vivían, ¿no existían?

Cuenta la historia oficial que Vasco Núñez de Balboa fue el primer hombre que vio, desde una cumbre de Panamá, los dos océanos. Los que allí vivían, ¿eran ciegos?

5 ¿Quiénes pusieron sus primeros nombres al maíz y a la papa y al tomate y al chocolate y a las montañas y a los ríos de América? ¿Hernán Cortés, Francisco Pizarro? Los que allí vivían, ¿eran mudos?

Nos han dicho, y nos siguen diciendo, que los peregrinos del Mayflower fueron a poblar América. ¿América estaba vacía?

10 Como Colón no entendía lo que decían, creyó que no sabían hablar. Como andaban desnudos, eran mansos y daban todo a cambio de nada, creyó que no eran gentes de razón.

Y como estaba seguro de haber entrado al Oriente por la puerta de atrás, creyó que eran indios de la India. [...]

15 Hasta no hace mucho, el 12 de octubre era el Día de la Raza.

Pero, ¿acaso existe semejante cosa? ¿Qué es la raza, además de una mentira útil para exprimir y exterminar al prójimo?

En el año 1942, cuando Estados Unidos entró en la guerra mundial, la Cruz Roja de ese país decidió que la sangre negra no sería admitida en sus bancos de plasma. Así se evitaba que la mezcla de razas, prohibida en la cama, se hiciera por inyección.

20 ¿Alguien ha visto, alguna vez, sangre negra?

Después, el Día de la Raza pasó a ser el Día del Encuentro.

¿Son encuentros las invasiones coloniales? ¿Las de ayer, y las de hoy, encuentros? ¿No habría que llamarlas, más bien, violaciones? [...]

25 Los invasores llamaron caníbales a los antiguos americanos, pero más caníbal era el Cerro Rico de Potosí, cuyas bocas comían carne de indios para alimentar el desarrollo capitalista de Europa.

Y los llamaron idólatras, porque creían que la naturaleza es sagrada y que somos hermanos de todo lo que tiene piernas, patas, alas o raíces.

30 Y los llamaron salvajes. En eso, al menos, no se equivocaron. Tan brutos eran los indios que ignoraban que debían exigir visa, certificado de buena conducta y permiso de trabajo a Colón, Cabral, Cortés, Alvarado, Pizarro y los peregrinos del Mayflower.

Eduardo Galeano, *Ser como ellos y otros artículos*, 1992

II. 2. Épreuve de leçon dans la valence Lettres

Rapport établi par Mme Laetitia CAILLAUD et M. Guillaume LOOCK

NATURE DE L'ÉPREUVE

L'épreuve de leçon dans la valence lettres fait partie des nouvelles modalités d'organisation du concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel. Sa structure et son contenu sont définis dans le *Journal Officiel* du 29 janvier 2021¹ :

« L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement. Dans une première partie (trente minutes maximum), à partir d'un texte littéraire tiré d'une des œuvres au programme du concours et d'une question de langue référée au programme des classes de CAP et de baccalauréat professionnel, le candidat élabore une séance d'enseignement pour un niveau qu'il détermine, en justifiant son choix. Dans une seconde partie (trente minutes maximum), le jury mène un entretien permettant de revenir, pour l'approfondir ou le cas échéant pour le corriger, sur ce qui a été proposé dans la première partie. »

L'épreuve, dotée d'un coefficient 2.5 et d'un temps de préparation de deux heures, comporte un exposé du candidat (30 minutes maximum) suivi d'un entretien avec le jury (30 minutes maximum). L'épreuve est notée sur 20 et la note 0 est éliminatoire.

Bien que l'intitulé « épreuve de leçon » invite explicitement les candidats à construire une séance d'enseignement pour un niveau déterminé, les attentes du jury sont plus larges. Pour les candidats, se préparer à cette épreuve implique donc de :

- connaître et comprendre les œuvres au programme ;
- acquérir des connaissances grammaticales et savoir les mobiliser ;
- savoir mettre un texte en rapport avec les programmes de CAP et de baccalauréat professionnel ;
- savoir penser le travail sur un texte dans le cadre d'une séance d'enseignement destinée à des élèves de CAP ou de baccalauréat professionnel.

Pour mémoire, les œuvres au programme pour la session 2022 étaient les suivantes :

Joachim Du Bellay, *Les Regrets*

Molière, *L'École des femmes*

Pierre Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*

Victor Hugo, *Les Orientales*

Colette, *Sido*

Jean-Paul Sartre, *Huis clos*

¹ Cf. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075622>.

Par ailleurs, les candidats de la prochaine session trouveront à cette adresse le programme de la session 2023 qui renouvelle pour partie le programme de la session 2022 :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_externe/25/9/p2023_caplp_ext_langues_lettres_1426259.pdf

À titre d'exemples, deux sujets donnés lors de la session 2022 sont reproduits ci-après :

Texte : Du Bellay, *Les Regrets*, poème 45, pages 82-83.

1. A partir du texte littéraire mentionné, tiré d'une des œuvres au programme de concours, et d'une question de langue référée au programme des classes de CAP et de baccalauréat professionnel, le candidat élabore une séance d'enseignement pour un niveau qu'il détermine, en justifiant son choix.
2. Question de langue : Vous étudierez les propositions subordonnées relatives dans de " Je vois les deux chemins.....qui m'a fait tout du sien."

Texte : Victor Hugo, *Les Orientales*, poème "Rêverie", page 203.

1. A partir du texte littéraire mentionné, tiré d'une des œuvres au programme de concours, et d'une question de langue référée au programme des classes de CAP et de baccalauréat professionnel, le candidat élabore une séance d'enseignement pour un niveau qu'il détermine, en justifiant son choix.
2. Question de langue : Vous étudierez les modes et les temps dans le poème proposé.

OBSERVATIONS DU JURY SUR LES DIFFÉRENTES PARTIES DE L'ÉPREUVE

1. Première partie de l'épreuve : l'exposé

Durant la première demi-heure de l'épreuve, le candidat doit présenter un exposé contenant une lecture à voix haute de tout ou partie du texte, l'analyse littéraire de ce dernier, le traitement de la question de langue associée, ainsi qu'une séance d'enseignement construite autour de ce texte.

1.1. Recommandations pour l'étude littéraire du texte

- Lecture à voix haute de tout ou partie du texte

Les candidats ont généralement produit une bonne lecture du texte travaillé. Le jury est attentif à cette lecture, car elle annonce la teneur du dialogue noué par le candidat avec le texte. Pour le candidat, il importe donc de ne pas déformer ou changer les mots, et autant que possible, de faire percevoir le sens du texte, tel que la suite de l'exposé va l'expliquer. La lecture a donc plus de chances d'être réussie quand le candidat connaît bien l'œuvre dont le texte est extrait. Inversement, ne pas avoir lu celle-ci nuit à la compréhension fine du texte à étudier, et rend difficile une lecture expressive réussie.

- Problématique et projet de lecture

Dès l'introduction, le candidat doit formuler clairement la problématique dont découle son projet de lecture, qui doit s'efforcer de prendre en compte le texte dans sa richesse. Pour cela, le candidat doit

caractériser précisément le texte à étudier, non seulement sur le plan formel mais aussi en sachant le situer dans l'œuvre, voire dans un contexte culturel ou historique. Ce travail ne peut qu'aider le candidat à construire un projet de lecture efficace, prenant en compte le texte comme résultat d'un travail d'écriture, les effets produits sur le lecteur et le sens que cela permet de construire. Enfin, la justesse d'un projet de lecture dépend de la capacité du candidat à rester attentif au sens global du texte. C'est pourquoi, si le candidat choisit de présenter une analyse linéaire plutôt qu'un commentaire composé, il gagnera à distinguer explicitement les mouvements du texte.

- Étude du texte

Étudier efficacement le texte suppose et vise une compréhension fine de son sens. Dès lors, le candidat doit avoir à cœur de vérifier qu'il comprend les mots du texte. En outre, il convient de s'appuyer sur une étude précise des faits de langue et d'écriture (temps verbaux, énonciation, figures de style...), en associant toujours analyse de la forme et réflexion sur le sens. Par exemple, la ponctuation peut conférer au texte un rythme particulier à mettre en lien avec son contenu. Ou encore, la situation d'énonciation peut être marquée par un décalage entre les personnages, source d'un effet comique à interpréter. Pour cela, il importe que le candidat maîtrise les principaux outils de l'analyse littéraire (par exemple, les différents types de discours rapportés, les points de vue, l'énonciation, les genres et les registres, etc.), sans jamais oublier qu'il s'agit d'outils au service de la construction du sens.

1.2. Recommandations pour la question de grammaire

Traiter efficacement la question de langue exige d'abord de savoir définir exactement la notion en cause. Les mois précédant les épreuves doivent donc être mis à profit par les candidats pour acquérir ou consolider les savoirs que cela nécessite. Une fois définie la notion, il s'agit de relever les occurrences concernées et de les classer. Face aux occurrences problématiques ou perçues comme telles, le candidat gagnera à faire preuve d'honnêteté intellectuelle : loin de les écarter, il s'agit d'intégrer ces occurrences dans l'exposé, en expliquant en quoi elles résistent à l'analyse.

1.3. Recommandations pour la proposition d'une séance d'enseignement

- Mettre en évidence la cohérence de la proposition de séance présentée

Pour démontrer la cohérence externe de la séance proposée, le candidat gagne à contextualiser celle-ci par rapport : à la dynamique d'une séquence où celle-ci pourrait s'inscrire ; aux objets d'étude au programme, en explicitant dans le cadre de quel objet d'étude il propose de travailler le texte ; aux enjeux et finalités des programmes de français.

Pour démontrer la cohérence interne de la séance proposée, les candidats gagnent à expliciter l'objectif de celle-ci, en fonction à la fois des compétences à faire construire par les élèves, telles qu'indiquées dans les programmes, et des enjeux littéraires du texte, qui ne doit pas devenir « prétexte » à travailler ces compétences.

- Se projeter concrètement dans la mise en œuvre d'une séance d'enseignement

Le candidat doit proposer une séance d'enseignement destinée à des élèves. On attend donc qu'il se projette concrètement dans le travail avec ces derniers. À ce titre, le jury valorise :

- l'articulation de la séance en temps distincts, dont l'articulation vise à atteindre l'objectif de séance ;

- la description concrète des activités, indiquant par exemple en quoi elles tiennent compte des élèves et de leurs niveaux, ou encore comment elles exploitent les ressources du numérique ;
- l'explicitation du rapport entre ces choix et les exigences d'une tâche de fin de séance ou de séquence mentionnée par le candidat.

- Savoir faire « dialoguer » le texte avec d'autres textes, voire d'autres œuvres

Dans le cadre de la séance qu'il propose, le candidat doit avant tout penser la manière de travailler sur le texte qui lui a été indiqué. Cependant, il est bienvenu de montrer sa capacité à mettre en relation le texte de référence avec d'autres textes ou œuvres, tant pour mieux en faire percevoir les enjeux que pour permettre aux élèves de se constituer une culture littéraire et artistique, par exemple en ménageant explicitement une ouverture sur un ou plusieurs autres passages de la même œuvre, (cette initiative pouvant s'accompagner de la rédaction d'un carnet de lecteur par les élèves au fil de leur parcours de lecture), ou encore, en mettant le texte en relation avec une œuvre picturale ou musicale.

2. Seconde partie de l'épreuve : l'entretien

Partie intégrante de l'épreuve, l'entretien est placé sous le signe de la bienveillance. Pour le jury, il s'agit de permettre au candidat de compléter, consolider, corriger ou approfondir le contenu de son exposé. Pour le candidat, il s'agit donc de nouer un dialogue constructif avec le jury.

Dans cette optique, prendre véritablement en compte les questions du jury est essentiel. Cela peut exiger de savoir prendre du recul par rapport aux propos tenus dans l'exposé.

Savoir user d'un niveau de langue soutenu est aussi un atout, dans la mesure où une expression structurée et précise sert la construction d'une pensée rigoureuse et nuancée.

Dans la même optique, les candidats gagnent à s'appuyer sur une culture solide, ce qui peut se traduire de différentes façons :

- Pouvoir situer un texte dans l'œuvre de son auteur, par exemple en faisant le rapprochement entre deux lettres des *Liaisons dangereuses* ou entre deux sonnets des *Regrets*.
- Pouvoir situer un auteur dans l'histoire littéraire et artistique, y compris en sachant établir un rapprochement entre le texte étudié et une œuvre ultérieure (par exemple entre *Sido* de Colette et *Une Femme* d'Annie Ernaux).
- Pouvoir utiliser et définir les outils d'analyse littéraire : les principales figures de style, mais aussi des notions comme celles d'« incipit », de « paratexte », de « genre », ou encore de « courant littéraire ». Le cas échéant, il est aussi bienvenu de savoir indiquer quelle valeur de la République est particulièrement en jeu dans un texte, ou dans la façon de travailler celui-ci avec les élèves.

Enfin, l'épreuve est orale et permet d'apprécier les qualités de communication du candidat qui se destine à l'enseignement. Le candidat se doit de respecter les normes de courtoisie et, dans tous les cas d'être audible, de s'exprimer dans une langue claire, et de respecter les normes d'une situation de communication institutionnelle.

II. 3. Épreuve d'entretien

L'épreuve est présentée à l'article 8 de l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les sections et modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel.

Lien : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075622>

Rappelons que cet entretien est noté sur 20, doté d'un coefficient 3 et dure trente-cinq minutes.

« Art. 8. – L'épreuve d'entretien avec le jury mentionnée à l'article 7 porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation. L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences. »

Cette première session a permis au jury de constater la qualité des prestations de la grande majorité des candidats admissibles, attestant ainsi d'une préparation certaine et d'une bonne connaissance des modalités de l'épreuve.

À cet égard, précisons que le site [devenirenseignant.gouv.fr](https://www.devenirenseignant.gouv.fr) présente les attendus de l'épreuve, prodigue aux candidats nombre de conseils et fournit des exemples de mises en situation ainsi qu'une sitographie de ressources indispensables.

Lien : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159421/epreuve-entretien-avec-jury.html>

De fait, les lignes qui suivent reprennent l'essentiel des pages qui y sont dédiées et sont en lien avec les prestations des candidats lors de cette session.

II.3.1 Attendus de l'épreuve

La première partie de l'épreuve, d'une durée de quinze minutes maximum, est consacrée au projet et à la motivation professionnelle du candidat admissible. Elle s'adosse à un exposé initial d'une durée de cinq minutes maximum, dans lequel le candidat présente « des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours » ; il est invité à valoriser « notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger ».

Comme l'indiquent les formulations retenues, cette première partie ne vise nullement une présentation exhaustive du parcours du candidat – ce qui serait déraisonnable dans le temps imparti. Celui-ci est invité à présenter, à exposer de manière structurée *certaines éléments de son*

parcours et de ses expériences : ceux qui expliquent et justifient son aspiration à devenir professeur en lycée professionnel pour y enseigner les lettres et l'espagnol. Les éléments indiqués – travaux de recherche, enseignements suivis, stages, engagement associatif, périodes de formation à l'étranger – n'ont aucun caractère obligatoire : le candidat *peut* valoriser de tels éléments, notamment s'il a des expériences d'encadrement des jeunes ; il a néanmoins la liberté d'en présenter d'autres venant les compléter, sous réserve qu'ils éclairent son parcours, son cheminement et contribuent à préciser sa motivation. Il est invité à puiser dans son parcours et ses expériences des arguments sur lesquels son aspiration personnelle à devenir professeur se fonde. Très naturellement, l'échange avec le jury porte sur les éléments présentés, et permet au candidat de préciser ou de compléter son exposé initial. La fiche individuelle de renseignement est mise à disposition des membres du jury qui en ont connaissance. Elle n'est pas notée et peut servir à alimenter les questions du jury qui restent centrées sur l'exposé initial. Dans tous les cas, le jury évalue la seule prestation orale du candidat qui se doit de garder la posture professionnelle attendue d'un futur enseignant et éviter toute forme de relâchement.

La seconde partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes maximum, est consacrée à « deux mises en situation professionnelles » : l'une d'enseignement (liée aux disciplines enseignées ou au contexte de la classe), l'autre relative à la vie scolaire (situation extérieure à la classe).

Le temps consacré à chacune des mises en situation est de dix minutes maximum.

Ces « mises en situation » font appel à l'expérience (directe ou indirecte), mais aussi à la capacité de jugement du candidat à propos d'une situation professionnelle que l'on estime délicate et suffisamment complexe. Le candidat est invité à mobiliser sa réflexion et ses connaissances afin de formuler une proposition d'action de nature à répondre au(x) problème(s) qu'il a identifié(s). Signalons que le temps imparti à chacune des mises en situation est une contrainte qui oblige le candidat à faire preuve de concision et de précision.

Pour les mises en situation de la session 2022, l'entretien a été principalement structuré autour de trois questions :

- a) Quels sont les valeurs et principes de la République qui sont en jeu dans cette situation ?
- b) Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?
- c) Comment les enseignements des Langues vivantes et des Lettres contribuent-ils à la promotion des valeurs de la République ?

Comme le précise le site *devenirenseignant.gouv.fr*, les situations proposées aux candidats sont forcément simplifiées et épurées pour tenir compte des conditions de l'épreuve, et sont inspirées le plus possible de situations réelles. Leur thème peut être en lien avec :

- les droits et obligations des fonctionnaires, dont la neutralité ;
- les exigences du service public de l'éducation, notamment la nécessité de « faire acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité et de favoriser la coopération entre les élèves » ;
- les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, l'indivisibilité, la laïcité, la démocratie, la justice sociale le respect de toutes les croyances.

Après les réponses des candidats présentant leur analyse de la situation et des pistes d'action, les éventuelles questions complémentaires du jury s'inscrivant dans le temps imparti à cette seconde partie de l'épreuve ont pu chercher à évaluer leurs connaissances de la déontologie des fonctionnaires, à apprécier leur éthique professionnelle et à tester leur sens des responsabilités.

Une fois de plus, comme cela est énoncé sur le site *devenireenseignant.gouv.fr*, il est attendu des candidats qu'ils s'installent dans un horizon réflexif et pratique, et qu'ils soient en mesure tout à la fois :

a/ d'appréhender avec le réalisme qui convient les situations qui sont proposées, de caractériser les difficultés qu'elles contiennent, s'agissant des valeurs ou des éléments institutionnels ou réglementaires mis en jeu ;

b/ de porter sur ces situations une appréciation instruite, réfléchie et argumentée, débouchant sur des préconisations précises : que convient-il de faire (ou de ne pas faire) au regard des principes, des valeurs et des règles qui sont celles de la République et du service public en matière d'éducation ?

Les préconisations attendues des candidats peuvent mettre en jeu, selon la question posée :

- la gestion de cette situation dans la classe, à court et moyen terme ;
- la gestion de cette situation dans l'établissement, voire sur le plan académique.

Rappelons ici que pour construire leurs réponses, les candidats doivent faire appel à l'ensemble des expériences et des connaissances dont ils disposent et les mobiliser à bon escient. Ainsi, le jury a apprécié la qualité du discours et de l'argumentation, la graduation et la proportion dans les actions menées, la bonne connaissance du système éducatif et la richesse des interactions.

Le jury a déploré, ponctuellement, le manque de cohérence de certaines prestations, l'incapacité de quelques candidats à dire ce que sont le harcèlement, le racisme ou encore la laïcité. Il est de même regrettable que les apports disciplinaires ou bien interdisciplinaires soient ignorés ou méconnus.

II.3.2 Quelques exemples de situations proposées lors de la session 2022

A. Mise en situation professionnelle d'enseignement.

« Dans le cadre d'une séquence en lien avec le thème d'étude « Lieux symboliques, historiques et culturels, grands monuments », vous avez décidé de faire travailler vos élèves sur l'art hispano-musulman d'Al-Andalús. Pendant la présentation de la séquence, des élèves tiennent des propos racistes dans la classe et ne souhaitent pas participer aux travaux que vous proposez. »

« Lors d'une séquence en lien avec le thème d'étude « Personnages historiques et personnalités célèbres », un élève vous invite à dire ce que vous pensez de l'action politique du roi d'Espagne en la comparant à celle du Président de la République. ».

« Dans le cadre d'une séquence en lien avec le thème d'étude « Grandes œuvres célèbres », vous diffusez un document audiovisuel sur Le Prado et sa collection de toiles à thématique religieuse. Au nom de leurs convictions, des élèves s'en offusquent et se lèvent pour quitter la salle de classe. »

B. Mise en situation professionnelle en lien avec la vie scolaire.

« Dans le cadre d'une séance d'heure de vie de classe, un élève souhaite vous parler en privé. Il vous fait part des propos injurieux et des brimades qu'il subit au quotidien dans l'établissement et sur les réseaux sociaux. »

« Vous êtes contacté par une association militante qui s'oppose aux régimes cubain et vénézuélien. Cette dernière vous propose d'intervenir au sein de votre classe afin de sensibiliser les élèves à la situation dans les pays concernés. »

« Dans le cadre d'une sortie scolaire au théâtre pour assister à la représentation de 21h, un élève porte une tenue ou un signe qui manifeste ostensiblement son appartenance religieuse. »