



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPLP Externe – CAFEP-CAPLP

Section : langues vivantes étrangères - lettres

Option : espagnol-lettres

Session 2024

Rapport de jury présenté par :

M. Jean-Charles Pineiro

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

Président du jury

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 modalités d'organisation depuis la session 2022.

Ainsi, cette troisième session du concours de recrutement du CAPLP EXTERNE – CAFEP-CAPLP Espagnol – Lettres s'inscrit pleinement dans l'évolution des épreuves de ce concours exigeant qui se compose 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 de la session à venir de prendre en considération les recommandations et conseils prodigués dans ce rapport et ceux des précédentes sessions.

La session 2024 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 leur préparation.

Dans la première partie du rapport, consacrée aux épreuves d'admissibilité, monsieur Yannick Boutier traite de l'Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante espagnole puis, madame Laurence Kanouté-May et monsieur Benoit Lautridou de l'Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de lettres.

Dans la seconde partie centrée sur les épreuves orales, madame Manuela D'Orfond-Guéanger, madame Danielle Laloum, monsieur Igino Pellin et monsieur Yannick Ochotorena-Alzugaray 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 grandes 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 Lille ainsi que de l'équipe de direction et des personnels du lycée Faidherbe, qui nous ont accueillis avec chaleur et efficacité pour cette première session à Lille 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

Bilan statistique de l'admission	4
--	---

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante.....	5
Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de lettres.....	29

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

Épreuve de leçon dans la valence langue vivante Espagnol.....	46
Épreuve de leçon dans la valence Lettres.....	78
Épreuve d'entretien.....	89

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

Données statistiques générales : admission

CAPLP externe	
Nombre de postes déclarés	22
Inscrits	201
Non éliminés	47
Présents	47
Éliminés car absents	2
Refusés	25
Admis	22
Admissibles	49
Moyenne Admissibles	48.57/80 soit 12.14/20
Moyenne Admis	157.74/240 soit 13.14/20
Seuil d'admission	136.25/240 soit 11.35/20

CAFEP-CAPLP	
Nombre de postes déclarés	5
Inscrits	54
Non éliminés	11
Présents	11
Éliminés car absents	1
Refusés	6
Admis	5
Admissibles	12
Moyenne Admissibles	49.08/80 soit 12.27/20
Moyenne Admis	160.23/240 soit 13.35/20
Seuil d'admission	143.25/240 soit 11.94/20

ÉPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE

I.1 Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée d'ESPAGNOL

La stratégie du sens, le sens de la stratégie

Avant tout, et pour que le présent rapport leur soit d'autant plus utile et éclairant, nous invitons les futurs candidats à prendre connaissance des deux rapports précédents qui ne manquent pas de formuler des constats, de construire des analyses et de proposer des pistes concrètes qui sont autant de conseils précis et précieux. Cette lecture combinée et raisonnée placera chacune et chacun, forts de la compréhension de l'esprit de l'épreuve et enrichis des indications données tant sur le plan analytique que pédagogique et didactique, dans une situation de réussite.

Les deux versants bien distincts de l'exercice proposé sont intimement liés et disent la portée « professionnalisante » de l'épreuve. Chaque copie doit en conséquence refléter ce passage de l'université à la classe de lycée professionnel. Et, en effet, c'est grâce à une analyse critique, méthodique et cohérente, que la projection pédagogique et didactique s'inscrira dans une logique d'apprentissage qui devra toujours se mettre au service de l'enrichissement des élèves. L'analyse critique, qui doit être rédigée en espagnol dans une langue de qualité, est la base et le cœur de l'épreuve. Nourris préalablement de langue et de culture, de techniques d'analyse précises et de méthodes rodées, qu'ils mettront au service de la première partie de l'épreuve, les candidats se placeront naturellement dans de bonnes conditions pour réussir la seconde. Au cœur même de la dénomination de l'épreuve, les mots **disciplinaire et de discipline appliquée** soulignent nettement l'idée de passage d'une solide connaissance disciplinaire à une rigoureuse et concrète application pédagogique dans les classes du lycée professionnel. Il s'agit donc de maîtriser ces deux versants et de les combiner avec pertinence, logique, bon sens, responsabilité et réalisme.

Le candidat et la prestation attendue se situent donc à l'exacte charnière entre les connaissances disciplinaires et la pratique professionnelle. C'est parce que l'analyse critique des documents et que les outils pour ce faire seront maîtrisés qu'il sera capable de mettre en lumière les axes de sens et les stratégies utilisées par leurs auteurs pour les élaborer. Ainsi, le futur enseignant pourra proposer un certain nombre de transferts en classe, de manière sélective, adaptée et éclairée. La démarche pédagogique proposée par les candidats doit alors, bien évidemment, se fonder sur l'analyse critique préalable et se tourner, dans la seconde partie, vers la classe et l'élève pour participer de sa construction culturelle, linguistique, intellectuelle et citoyenne. L'élaboration du parcours pédagogique doit en conséquence répondre visiblement, nettement et concrètement à ces exigences.

La notion qui doit animer la réflexion des candidats avant et pendant cette épreuve est celle de stratégie. C'est le sens de la stratégie qui doit sous-tendre l'analyse critique, c'est la stratégie du sens qui se met au service de la classe. Ainsi, elle sera amenée à observer, repérer, classer, expliciter, ... pour exprimer et communiquer, en passant de l'explicite à l'implicite, et inversement parfois, le sens des documents proposés. Bien évidemment, pour la mise en œuvre en classe, il est attendu que les candidats, futurs enseignants de lycée professionnel, fassent preuve de discernement quant aux choix des documents, de cohérence dans l'élaboration des objectifs pédagogiques et de précision quant à l'expression des stratégies retenues. Au cœur de ces

stratégies, un objectif crucial : permettre à l'élève de prendre la parole en classe et de s'exprimer en dehors d'elle, pour dire et/ou rappeler les éléments de sens qu'il aura été amené à percevoir et à comprendre grâce à son professeur pour *in fine* qu'il fixe savoirs et savoir-faire et qu'il se construise de manière éclairée. L'enseignement de l'espagnol en lycée professionnel, notamment, s'inscrit dans cette forte perspective éducative. Les prestations attendues doivent montrer exigence et rigueur sur ce point, sans que soit négligée la qualité des deux langues employées au fil des deux parties de l'exercice, l'espagnol pour la première, le français pour la seconde.

Le sujet de la session 2024 : l'eau, un enjeu vital

Pistes pour l'analyse critique de chacun des documents du dossier

Comme indiqué précédemment, le jury rappelle qu'il est capital de bien maîtriser les outils d'analyse qui permettront aux candidats d'accéder au sens de chacun des documents et de les restituer en montrant comment ici un peintre, un écrivain, un poète, un journaliste et un artiste muraliste s'emparent du motif de l'eau et, à partir de lui, construisent un tissu d'intentions et un réseau de sens dans un contexte de création ou de production particulier. Bien évidemment, on attendra des candidats qu'ils maîtrisent parfaitement le lexique adapté à l'analyse spécifique de chaque document. En effet, chaque document étant spécifique, chaque analyse devra s'adapter à cette spécificité (cf. énoncé : *el análisis de cada documento en relación con sus especificidades formales*).

On veillera à ne pas négliger la mise en relation des documents en accord avec le thème repéré et retenu. Pour mener à bien cette phase, on pourra se poser des questions telles que : quelles sont les différents liens qui s'établissent entre chaque document et la thématique générale ? Comment chacun d'entre eux l'illustre-t-il ? Avec quelle(s) intention(s) ? En utilisant quels outils, quelles stratégies de construction du sens de la part des différents auteurs et artistes ? Quelles différences ou quelles ressemblances s'établissent-entre les documents (ce qui les réunit, ce qui les oppose ce qui fait qu'ils se complètent) ... Après avoir montré la dynamique interne à chaque document, le jury attend que soient établies des dynamiques externes signifiantes et significatives nées du rapprochement de tel et tel document. L'analyse critique de chacun des documents est la phase cruciale qui donnera donc aux candidats la possibilité d'opérer des choix utiles lors de la construction du parcours pédagogique, en lui donnant alors la dynamique appropriée qui se mettra naturellement et logiquement au service de l'enrichissement des élèves.

Concernant la gestion du temps qui est d'importance, nous conseillons aux futurs candidats de consacrer deux heures et demie (sur les six heures que dure l'épreuve) à cette première partie consacrée à l'analyse critique. Il va sans dire que l'exercice ne pourra être mené avec réussite que si le candidat se livre préalablement à des entraînements réguliers qui lui permettront, grâce à une gestion du temps maîtrisée, de donner à sa copie l'équilibre nécessaire dont on constate à la lecture des propositions des candidats de cette session qu'il a parfois manqué.

Le jury attend que les candidats rédigent cette partie de l'épreuve de manière structurée et claire, argumentée et convaincante, étayée et justifiée, dans un espagnol de qualité. Les pistes consignées dans le présent rapport laissent très ouverte la réflexion à mener pour ce qui concerne le champ

pédagogique. C'est d'ailleurs au fil de la partie analytique que commencera à se construire l'ébauche du parcours pédagogique. Chaque document présent dans le dossier est un puits de sens qu'il faut explorer. Nous conseillons donc aux candidats de conduire cette exploration en ne perdant jamais de vue le projet pédagogique qui doit en découler, c'est-à-dire le transfert en classe d'un certain nombre d'éléments significatifs (de sens), découverts lors de cette phase initiale.

Voici, pour chacun des documents du dossier de la session 2024, des pistes d'analyse, succinctement présentées, en français ici. Nous rappelons que, dans le cadre de l'épreuve, cette analyse critique doit être entièrement rédigée en langue espagnole, langue qui est elle aussi évaluée par les correcteurs.

Document A : Le tableau *Balseros de Titicaca*, Carlos Dreyer (1895-1975)

Données biographiques de l'artiste : photographe, peintre et collectionneur allemand né en Allemagne en 1895 ; il s'installe définitivement au Pérou en 1924 jusqu'à sa mort en 1975.

Époque : environ un siècle après l'indépendance du Pérou (1824).

L'œuvre : une huile sur toile exposée au Musée Carlos Dreyer que la Municipalité de Puno a ouvert en 1977 dans la résidence de l'artiste. Un tableau indigéniste et *costumbrista* teinté d'ethnographie. Hommage aux peuples « natifs » des rives du Lac Titicaca, près de la ville de Puno.

Le regard d'un Européen, une scène du quotidien au bord du lac Titicaca. Une vision qui semble s'inscrire hors du temps ; un espace de tranquillité et de quiétude, né des couleurs chaudes (ocre, jaune, bleu) que le peintre choisit d'employer.

L'espace du lac : une présence aquatique rendue presque discrète tant sa surface est lisse, claire, calme et accueillante. Sa fonction picturale et esthétique : un miroir reflétant les éléments peints, naturels et culturels (montagnes au fond, rivages, embarcations et présence humaine des représentants des habitants des îles flottantes du lac).

Au premier plan, la rive, lieu de la vie quotidienne des *indias* et des *indios* : un lama, des fileuses, des écuelles et des jarres (suggestion de l'usage de l'eau du lac). L'espace d'un folklore aussi : vêtements aux couleurs vives, embarcations (*balsas*) faites de tiges de *titora* tressées, la variété de jonc qui pousse sur les rives du lac.

On repèrera des fagots de *titora* au second plan, à l'extrémité de la presqu'île.

Un mouvement presque imperceptible, doux et lent, celui des embarcations typiques qui glissent lentement sur le lac : véritable lieu de vie et d'échanges, source de nourriture, espace de commerce et de transport (des membres de la communauté mais aussi de *titora*, d'eau et de laine). Un doux mouvement ancestral, de continuité, de perpétuation et de permanence.

Une œuvre d'hommage et de témoignage : la célébration esthétique et ethnographique d'un espace de sérénité séculaire, de vie organisée et paisible autour d'un emblème nourricier : le lac Titicaca et ses eaux matricielles.

Document B : l'extrait du roman *Mundo del fin del mundo*, Luis Sepúlveda

Luis Sepúlveda : écrivain chilien (1949-2020). Premier roman : *El viejo que leía novelas de amor*. Fort engagement politique et écologique.

1. Lignes 1 et 2 : cap au sud !

Un début *ex abrupto*, le lecteur est, sans attendre, plongé dans l'univers de la mer. Une rencontre, une entente, un départ. Brièveté et efficacité de l'écriture : l'action est résumée par trois verbes au passé simple : *me entendí, pusimos, nos hicimos*. Une approche directe et une immersion immédiate dans l'univers marin : *rumbo sur*, comme la survenance du style direct, un ordre donné par le capitaine du navire.

2. Lignes 3 à 24 : les voyages dans les mers australes. De l'émerveillement à l'inquiétude puis à l'engagement face aux changements des paysages des origines.

Les voyages dans les mers du Sud. La Patagonie. On notera la précision géographique et topographique du passage. Une escale symbolique : Isla Serrano. Des retrouvailles (*cuarenta años después*) avec la terre connue. Permanence des paysages, dureté climatique, une terre plurielle, innombrable (*esos miles de islas, islotes y peñascos*), prééminence d'un climat hostile, un long voyage, un attachement fort à ces contrées des origines, un voyage à deux mais solitaire (*sin toparnos con nadie*). La mer a la décision (cf. la personnification *el humor sabio del mar*), une soumission docile, consciente et prudente à l'élément marin grandiose et respecté par les deux hommes. À noter : la féminisation poétique de *mar* (trois occurrences).

Une transition brutale dans ce second mouvement : le proverbial *pero nada dura* et l'irruption du présent de l'indicatif (*dura*) inscrit le récit dans une sorte de fatalisme qui annonce la perception et la conscience de plus en plus nettes du désastre écologique en cours. Une rupture, une série d'indices alarmants : *empezamos a notar que ..., las ballenas bobas dejaron de ...* Le comportement animal change, une allusion politique et la dénonciation des baleiniers japonais servis par la dictature militaire chilienne (*el régimen militar chileno*).

Lignes 12-21 : des constats sans équivoque (*sabíamos que ...*) de la destruction massive de la biodiversité (*deforestación, salmones, tala de los bosques nativos, insectos, se exterminaron las miles de variedades, lamentables paisajes, desertización, ...*) très en lien avec les fleuves, les mers et les océans. Un hommage en creux à la terre des origines et à ses habitants (*el hombre americano*). À noter la longueur accumulative de la phrase en contrepoint de la discrète mais symbolique célébration de la terre latino-américaine : *cordilleras costeñas, el espectáculo, desovar, siempre fueron verdes, ...* Hommage à cette terre, source de beauté et de vie et dénonciation de sa destruction. Un paragraphe d'émotion aussi, née du combat sans merci de l'homme qui détruit le vivant engendré par la nature et en particulier par l'élément aquatique. *¿Qué diablos pasa en nuestra mar?* On a ici une question et une interpellation, inquiètes et troublantes, chargées déjà en elles-mêmes d'une réponse, aussi crue que cruelle. Réponse donnée sans attendre dans le passage qui suit : *una mañana tuvimos la respuesta*.

3. Lignes 25 à 36 : l'atrocité et la cruauté de la chasse à la baleine.

La vérité nue : la cruauté et l'horreur de la chasse à la baleine à l'échelle industrielle (*barco factoría*). L'horreur de l'extermination. Son instrument : le bateau, une usine à lui seul. Le bateau de pêche n'est plus (*no navegan por los cardúmenes, la pesca no es su oficio*) et devient une usine, gigantesque machine de déprédation. Son équipage n'est pas mentionné (déshumanisation). Une machine de guerre monstrueuse et bien réelle : énorme (*cientos metros de eslora*), hyperpuissante (*con las máquinas a todo dar*). On souligne l'abondance des pluriels qui accentuent la force destructrice de la machine. Une absence totale de discernement et une conviction de destruction (*no vacilan en asesinar los océanos*), une violence omniprésente et morbide, une impuissance face au terrible spectacle (*oscuro caldo de aguas muertas*). La dernière phrase est lapidaire et sans appel.

Ce passage simple, direct et efficace qui allie la célébration des terres originelles et la dénonciation de leur destruction systématique, donne à voir et à comprendre comment l'homme, au seul nom des intérêts économiques du système capitaliste de consommation, détruit son propre lieu de vie

symbolisé ici par le milieu aquatique et la richesse vitale de sa biodiversité. À noter : le roman est publié en 1989, un engagement précoce et visionnaire, d'une actualité brûlante de la part de Luis Sepúlveda.

Document C : le poème *El agua*, Mario Benedetti

Mario Benedetti, écrivain uruguayen (1920-2009). Une œuvre ample et polymorphe : théâtre, poésie, articles de presse, romans, contes, nouvelles, essais.

Le recueil *El mundo que respiro*, publié en 2001 : un état du monde, une vision poétique du monde, celui que le poète habite, celui qui habite le poète.

Le poème : structuré en trois strophes de quatre vers.

- Strophes 1 et 2 : les formes de la présence de l'eau au monde / l'essence, la quintessence de l'eau.
- Strophe 3 : l'avènement d'une définition de l'eau : *una abuela* en tant qu'essence du monde, conteuse, nourricière et vitale.

Strophes 1 et 2 : une omniprésence renforcée par l'usage de la barre oblique (/) qui vient visuellement rapprocher et agréger, sans toutefois les opposer, les divers aspects de la réalité aquatique :

- Présence au quotidien (*grifo, mineral, dulce, salada, tónica, pozo, aljibe*).
- Présence géographique (*río, dulce, salada, arroyo, mar, cataratas, fuentes, océano, cascada*).
- Une réalité chimique (*agua regia* : l'eau royale ou régale, capable de dissoudre certains métaux nobles comme le platine, l'or ou le tantale) insolubles dans des acides simples. Ici, le poète joue avec le nom donné à ce mélange d'acide chlorhydrique et d'acide nitrique pour sans doute accentuer la puissance et les vertus de cette « eau » particulière : une eau capable de dissoudre le puissant, le solide, le précieux.
- Une existence climatique (*lluvia, aguanieve, rocío*).
- Une référence mythique, biblique et hors temps - absence de verbes -, hors espace, de tous les temps et de tous les espaces (*diluvio*).

En somme, la multiplicité aquatique déclinée au fil de huit vers (les deux tiers du poème) en dix-neuf états, dix-neuf présences qui disent un monde et le construisent. La répétition de *la de* vient renforcer la multiplicité de la présence aquatique et institue la féminité de l'eau, préfigurant ainsi l'identité construite dans la troisième et dernière strophe.

Et en définitive : une puissance née de l'omniprésence, qui conditionne le quotidien, peuple la géographie et les reliefs du monde. L'eau est nourricière et matrice, habite et définit le climat, ... Une présence faite de simplicité et de puissance à échelle variable (de la force tranquillement poétique de la rosée matutinale ou de la source discrète à la force spectaculaire de la cascade, des chutes ou du déluge). L'absence de verbes dans ces deux strophes inscrit le motif aquatique dans un espace hors du temps, dans une présence inconditionnelle et inconditionnée. L'eau semble occuper tous les espaces : intérieur, extérieur, sensitif (goût, toucher, vue, ouïe).

Strophe 3 : l'avènement d'une définition, d'une identité majeure et englobante grâce au surgissement du verbe *ser* : monde essentiel et essence du monde. Cf. *toda el agua del mundo es* ... La figure féminine se précise : elle est maternelle (« grand-maternelle » - rassurante et en bonne place dans la généalogie, l'ascendance - ancestrale - le lien avec d'autres documents du dossier est rendu bien évidemment possible ici), matriarcale, elle devient conteuse (*nos cuenta naufragios*),

habitée de mots, de faits et de gestes, elle se fait nautique (*regatas*), elle détient le pouvoir de satisfaire, de garantir et de permettre les besoins, les nécessités, les désirs et les plaisirs. À noter la spectaculaire expression *nos moja la sed* : sa concision vient dire, de manière sensuelle et sensitive, la satisfaction collective (*nos*) du besoin vital qu'est la soif. Dans cette strophe, avec l'avènement identitaire de l'eau, c'est aussi celui des verbes conjugués au présent (*es, cuenta, moja, da*). Le dernier vers : inauguré par la préposition *para*, vient renforcer l'idée d'origine, de matrice, d'organe générateur de la vie et de continuité de cette dernière.

Mais, les deux derniers mots n'inscrivent pas cette permission de vie dans une durée sans fin. L'unité de mesure est le semestre, comme si se glissait ici subrepticement l'idée que ce temps pourrait s'achever : un doute, un questionnement, une inquiétude viennent affleurer et sourdre doucement.

Le poème est une genèse poétique, une cosmogonie aquatique faite de quotidienneté, de simplicité et de limpidité, l'eau en majesté maternelle, omniprésente (multiplicité et unicité) qui permet l'existence de l'humain en son caractère pluriel et collectif (on notera dans la dernière strophe les deux occurrences de *nos*) et sa permanence même si cette dernière semble relative.

Document D : l'article « Los uros, el pueblo flotante del lago Titicaca » National Geographic España

Un article tiré d'un dossier de la revue *National Geographic España*.

Un média digne de foi, média de référence, de vulgarisation et de découverte. Monde de la science et de l'exploration de la planète. Origine étasunienne, fondé en 1888 pour la première édition. Trente-trois éditions étrangères (dont une édition espagnole de laquelle sont tirés les extraits qui composent le document D).

Un article informatif simple, consacré à une communauté qui habite les rives du lac Titicaca, non loin de la ville de Puno, dans le sud du Pérou.

Le lac Titicaca chevauche la frontière entre le Pérou et la Bolivie dans la cordillère des Andes. C'est l'un des plus grands lacs d'Amérique (le plus grand en volume d'eau), une étendue navigable (la plus haute du monde, 3812 mètres), le berceau de la civilisation inca et de la culture *aymara*. Une terre et des eaux de légende (le dieu de l'eau Viracocha aurait surgi du lac et aurait alors créé le monde).

L'article est assorti d'une photo particulièrement évocatrice de l'espace considéré.

Un titre qui retient l'attention : une expression clef (*pueblo flotante*) qui vient dire d'emblée l'importance de l'élément aquatique en tant qu'il accueille une communauté de vie en lui permettant de créer un habitat inhabituel, surprenant voire extraordinaire puisqu'il flotte sur les eaux de lac.

Structure de l'article :

- Paragraphes 1 et 2 : présentation du lieu, de ses habitants, de la plante qui permet la vie (*la totora*).
- Paragraphes 3 et 4 : la communauté dans son environnement.
- Paragraphe 5 : le quotidien des habitants des îles flottantes, une évocation discrète du tourisme et une inquiétude finale quant à la survie et à la permanence de cette communauté.

L'article commence lui-même comme débute une genèse, on pense à un mythe du commencement et de l'avènement. Le mystère de la création semble éveiller la curiosité du lecteur. Survient le mot *agua* dès la première ligne qui va sous-tendre la totalité de l'article. Des îles artificielles construites sur l'eau grâce à la *titora*, un jonc aquatique dont les tiges sont d'une importance vitale pour la communauté. Le jonc poussant lui-même dans les eaux du lac les rend vitales elles aussi. Les eaux du lac Titicaca confèrent à cette communauté un caractère ancestral. L'eau : élément nécessaire à l'entretien de l'île pour son existence et sa perdurance. L'eau est ici nécessité, renouvellement, milieu vital, vie et survie.

Sur ces îles, l'eau est la condition nécessaire à l'existence et à la survie de la présence humaine et animale qui vivent de la pêche et de la chasse, les animaux chassés dépendant eux-mêmes de la présence de l'eau nourricière. On note donc que l'eau est l'élément qui donne accès à l'alimentation, au commerce, au tourisme, aux soins médicaux, à l'habitat, au transport, à l'éducation. Son caractère primordial est également lié à son aura de mysticisme en tant qu'elle est fondatrice d'une culture et d'une civilisation.

L'intérêt de cet article réside dans la découverte d'une communauté humaine organisée visiblement et volontairement autour de l'usage d'un élément végétal indispensable (le jonc-*titora*) tirant lui-même son existence des eaux du majestueux Titicaca, matrices et agentes de préservation d'une communauté humaine dont la permanence est soumise à un questionnement (cf. fin de l'article, exode des jeunes).

Document E : Mural Somos agua, el cambio es hoy, André Bazán, 2018, Costa Rica

Nouveau versant de l'aire latino-américaine : le Costa Rica. Mural / muralismo.

Un mural foisonnant, extrêmement chargé de détails visuels, une structure en diptyque : deux univers cohabitent, celui d'une société de surconsommation en décrépitude, gouverné et régi par le dollar et celui d'une nature encore intacte, riche et verdoyante.

Deux modes de lecture possibles :

- De gauche à droite, un monde en voie de décomposition, une extinction à l'œuvre.
- Partie gauche vs partie droite, un contraste fort.

Les deux lectures relèvent de la même intention : montrer les ravages causés par la société de consommation gouvernée par l'argent. Le dollar (\$) : monnaie des États Unis d'Amérique, étalon monétaire du monde (rappel aussi sans doute d'une forte présence touristique étasunienne au Costa Rica) à l'heure de l'ultra-libéralisme effréné.

Une figure féminine au centre de la fresque, reprenant, comme une mise en abîme, le diptyque évoqué plus haut. Figure en proie, tout comme l'espace identifié à gauche de la fresque, à une contamination galopante : décomposition des chairs, processus métastatique inexorable. Une figure pour moitié encore de création et de fertilité, le côté droit de sa longue chevelure venant créer, irriguer et fertiliser la partie droite de l'œuvre. Comme une figure de proue en voie de dégénérescence.

Une figure centrale revendicatrice : elle tient le panneau qui recueille les mots d'un constat et d'un combat à mener pour un changement radical des modes de vie et de consommation. Contre la destruction et pour la préservation du Costa Rica : on notera que les contours de la partie centrale de la fresque marquent la forme géographique du pays lui-même. *Somos agua* signale le caractère vital de l'eau, source de vie et élément constitutif essentiel des êtres vivants. *El cambio es hoy*

appelle au changement, à l'action. À noter en passant qu'on pourrait aussi lire *Somos el cambio, Agua es hoy ...*

La revendication paraît dérisoire au cœur de la dévastation virale, bactérienne, cancéreuse en cours, selon un processus inexorable que seuls les mots viennent tenter de contrarier.

- Quelques pistes pour l'analyse de chacun des espaces constitutifs de la fresque :

Partie gauche : l'argent roi. Le dollar, représenté de nombreuses fois, est partout. Il s'empare des végétaux (palmiers sans couleurs), du système de santé (représenté par la pharmacie), de l'air (hélicoptère dans le ciel), du commerce effréné (biens immobiliers). Argent viral et destructeur. Des couleurs en décrépitude (verdâtre, blanchâtre). Les stigmates de la pollution (tuyaux d'écoulement au contenu noir et nocif), ceux de la déforestation (arbres abattus, base des troncs sanguinolents). Une migration animale inexorable (on remarquera le rapetissement des corps des singes noirs - victimes de rachitisme) vers ce qui reste d'espace naturel et préservé. Une triple migration : aérienne, terrestre et aquatique. Inexorable et comme précipitée. Présence d'un baigneur au selfie triomphant : insouciance, arrogance et irresponsabilité.

Partie droite : la nature reine (d'un temps seulement ?). Une nature intacte, verdoyante, emplie d'une vitalité foisonnante et vigoureuse. Des couleurs vives avec une prédominance du vert et du bleu. Comme l'espace (encore paradisiaque ?) de l'ultime refuge, de l'ultime recours, lui-même corps et proie de la dévastation qui vient.

Espace central, la femme aquatique (la Pachamama en sursis ?) : moitié mortifiée et gangrénée, moitié matrice et fertile encore. Elle-même victime du capitalisme puisqu'en lui clouant un panneau *for sale* sur la tête, on la livre aux lois et aux lions du commerce. C'est une dénonciation puissante et limpide de la marchandisation de l'eau elle-même.

Une lecture plus large de la photo (de bas en haut) : un espace de verdure au pied de la fresque vs un espace de béton sale au-dessus. À noter sur le béton : la métamorphose monstrueuse du dollar qui devient oiseau de proie, charognard puis rat d'égout. Ils assistent, comme s'ils le contemplaient, au spectacle morbide de la déprédation.

Une œuvre extrêmement forte et symbolique dans son dessein et sa revendication, qui relève aussi nettement de la dénonciation du mythe paradisiaque costaricain (cf. slogan officiel de l'État costaricain : *Pura vida*).

Parcours pédagogique : des pistes pour le projet de séquence

Le jury tient à indiquer que la préparation du concours du CAPLP requiert l'acquisition et la maîtrise d'un certain nombre de prérequis : l'un d'entre eux est la connaissance claire et assurée des programmes officiels du lycée professionnel et leurs déclinaisons en langue et en culture pour ce qui concerne l'aire hispanique. Dans cette partie de l'épreuve, le candidat doit donner à entendre avec force et conviction qu'il est capable d'organiser une séquence pédagogique destinée cette année à une classe de terminale de baccalauréat professionnel (indication donnée dans l'énoncé) qui s'inscrive dans un cadre institutionnel et programmatique maîtrisé par lui. Bien évidemment une connaissance précise du CECRL est très souhaitable. L'élaboration d'une problématique adaptée sera venue sous-tendre avec force et logique le parcours pédagogique envisagé. Le jury rappelle que thématique et problématique doivent être énoncées préalablement.

La thématique est l'illustration de l'axe programmatique considéré dans lequel s'inscrit la séquence. Cette thématique est définie par le candidat, futur enseignant. Quant à la problématique, c'est la réflexion qui sous-tend tout le projet et sa mise en œuvre. Les documents sélectionnés et soumis, de manière guidée, à l'analyse des élèves, vont donner à cette problématique (autrement dit à ce questionnement dialectique), des pistes de réponses qui viendront alors consolider les connaissances et les compétences des élèves de terminale professionnelle. En résumé, il s'agit donc de montrer comment notre discipline contribue très concrètement à la formation intellectuelle et citoyenne des élèves.

Le jury précise que cette réflexion sur l'élaboration de la problématique intervient dans la première partie de l'énoncé : *anuncie, por último, una problemática para este dossier*. Une problématique sera donc définie préalablement et viendra naturellement structurer en lui donnant des perspectives fortes, le parcours pédagogique même. Le candidat veillera bien entendu à adapter, si besoin est, ce questionnement à la sélection des documents opérée par lui. Il peut en effet retenir « tout ou partie de ces documents » et, selon le corpus, l'agencement et la combinaison retenus, la problématique de la séquence pédagogique pourra se définir plus précisément.

De l'établissement de cette dernière, découlent les objectifs du projet pédagogique de la séquence envisagée. La présentation de ces objectifs ne doit pas se limiter à une liste sans justification et cette liste ne doit en aucun cas prétendre à l'exhaustivité. Le jury rappelle qu'il est de bon aloi de définir et de présenter de prime abord les objectifs pragmatiques en accord avec le niveau visé. Ces objectifs pragmatiques doivent venir servir le projet de séquence dont le but est d'amener les élèves à construire le sens des documents et à l'exprimer dans le cadre de la problématique définie. De cette perspective pragmatique découleront les objectifs linguistiques idoines, matérialisés par des outils grammaticaux et lexicaux adaptés (au niveau de classe, aux besoins des élèves, aux activités langagières et aux évaluations envisagées). Ces outils permettront aux élèves de s'exprimer au service de la construction du sens des documents et de la dynamique de la réflexion. Une réflexion sous-tendue par la combinaison thématique/problématique. Pour le dossier de la session 2024, des objectifs éducatifs et civiques devaient être envisagés (cf. ci-dessous).

Pour ce qui concerne l'ordre dans lequel les documents seront soumis à l'analyse des élèves, le jury s'est félicité lorsque l'ordre retenu montrait stratégiquement qu'il servait la thématique et la problématique définies pour envisager un apprentissage réussi. Nous conseillons aux futurs candidats de rendre cette combinaison cohérente, de justifier les choix opérés, de les inscrire dans une perspective (culturelle et linguistique) de progression, de progressivité et de progrès, et de dire comment cette distribution vient asseoir la qualité de la réflexion des élèves. Un objectif fort : leur permettre d'identifier les axes de sens de chacun des documents, de les exprimer, forts et dotés des outils linguistiques nécessaires, pour parvenir à envisager raisonnablement et en confiance de répondre de manière réussie à la problématique.

Cette partie de l'épreuve invite les candidats à élaborer et à présenter des propositions de mise œuvre viables, concrètes, tangibles et même rendues visibles, comme si le lecteur de la copie assistait aux différentes séances. L'objectif est de faciliter l'accès aux éléments clefs de chacun des documents et de permettre d'exprimer clairement et de manière justifiée comment ces éléments construisent du sens. Pour ce faire qui est aussi un faire-le-faut, il est conseillé d'élaborer des

consignes adaptées au niveau des élèves. Ces consignes sont autant de stratégies facilitatrices dont le but ultime est de favoriser la réflexion et l'autonomie grâce à un entraînement à tous les instants de la séance. Nous conseillons aux futurs candidats de faire apparaître dans leur copie, des consignes formulées en espagnol : ces consignes doivent être claires, précises, variées, incitatives, adaptées au niveau des élèves, ni trop longues, ni trop elliptiques. Il est également possible et conseillé de mettre en lumière ce que ces consignes permettraient aux élèves de dire en classe. Ce type de démarche a plusieurs mérites au service de la qualité de la proposition pédagogique : la rendre concrète et visible, montrer sa dynamique d'échanges et de communication, donner la primauté à la parole de l'élève, montrer la pertinence voire la subtilité des stratégies retenues par l'enseignant, mettre en lumière ses qualités de réflexion et d'anticipation, ... La langue espagnole employée alors devra être irréprochable.

Bien évidemment, il s'agit également dans cette partie de l'épreuve de rendre la langue française employée aussi claire et précise que possible. La qualité de cette langue donnera au propos pédagogique d'autant plus de limpidité et de conviction.

Nous conseillons aux candidats de consacrer à cette partie de l'épreuve 3 heures et demie. Il leur restera ici, compte tenu du temps consacré à la première partie, 30 précieuses minutes qu'il s'agira de dédier à une relecture attentive et raisonnée de la copie. Ici encore, ces indications temporelles sont données à titre indicatif et en guise de conseil. Nous ne doutons pas que les candidats sauront, grâce à un entraînement régulier à ce versant de l'épreuve, définir de manière équilibrée et efficiente, leur propre répartition du temps à consacrer à l'une et l'autre des parties de l'épreuve.

Nous proposons ci-après des pistes pour l'élaboration d'un possible parcours pédagogique. Il ne s'agit en aucun cas de proposer un corrigé-type puisque toute réflexion analytique qui sera menée adroitement conduira à l'élaboration précise et personnelle d'un parcours dont la viabilité procédera non seulement de la pertinence des choix opérés, des stratégies définies pour amener les élèves à construire de manière dynamique leur réflexion et leur prise de parole au service de cette dernière, mais aussi de la solidité de la réflexion préalable, de la logique et du bon sens. Dans cette perspective faite d'exigence et de minutie, tout parcours justifié, logique, cohérent qui se met au service de l'enrichissement des élèves est acceptable.

L'eau, une force de vie en sursis

Mise en relation des documents du dossier

Une aire géographique définie : Amérique latine (Pérou, Patagonie chilienne, Uruguay, Costa Rica).

Un axe fédérateur : l'eau

- Dans tous ses états dans le poème de Benedetti.
- En péril chez Sepúlveda et dans le mural costaricain.
- Comme une permanence vitale et de vie dans les deux documents centrés sur le lac Titicaca.

Dans chacun des documents :

- Une constante d'identité : l'eau, source de vie, matrice, genèse, origine et cosmogonie.
- Le tissage d'un lien fort entre cette identité et l'existence de la communauté des hommes : notamment par l'irruption de la première personne du pluriel (cf. Benedetti, Sepúlveda, le

titre du *mural*), de la troisième personne du pluriel (cf. l'article du *National Geographic*). L'établissement de ce lien indissociable institue l'interdépendance nécessaire entre l'élément aquatique et l'existence de la communauté humaine.

- Le repérage d'une progression : l'eau, genèse et cosmogonie ; l'eau, élément nécessaire au développement et à la permanence de la vie ; l'eau en péril, au péril de la vie.

Titre de la séquence : *Agua es vida / El agua, ¡una fuerza tan frágil!*

- Séquence pédagogique pour une classe de terminale de baccalauréat professionnel
- CECRL : A2+-B1+ / B1-B2 (selon LV A / LVB et selon qu'on envisage le niveau attendu dans le cadre de l'épreuve du bac ou celui visé à la fin des études secondaires).

Pistes pour la construction d'une problématique

- L'eau : un enjeu vital.
- Comment l'eau, source de vie et élément indispensable à sa permanence, est-elle le motif d'une célébration et doit-elle faire l'objet d'une attention responsable ?
- L'eau, de sa célébration à sa préservation : comment la poésie, la littérature et l'art s'emparent-ils de ce motif vital pour le célébrer et pour revendiquer l'absolue nécessité de sa préservation ?
- Face à la richesse et à la beauté de l'élément aquatique, comment (faire) prendre conscience de son caractère essentiel, de sa fragilité et de sa nécessaire préservation ?

Le jury a valorisé les problématiques qui ont su installer une tension significative entre beauté et force, entre vitalité et fragilité, entre préservation et destruction, entre célébration et revendication, ...

Conformité aux programmes du bac professionnel

Ce dossier peut s'inscrire dans plusieurs thèmes d'étude :

- Géographie et démographie (géographie physique, habitat).
- Lieux symboliques, historiques et culturels.
- Grandes problématiques d'actualité.
- Formes d'engagement humanitaire et citoyen.

Objectifs de la séquence

Objectifs pragmatiques :

- Savoir dire *je* et parler en son propre nom (opinion, sentiments, émotions).
- Savoir dire *nous* pour parler au nom d'une collectivité (déclinée en *nosotros, nos, nuestro/a*).
- Savoir justifier un point de vue, savoir argumenter une assertion.
- Réactiver l'emploi des connecteurs logiques qui viendront organiser, structurer, ordonner le discours en le mettant au service de la pensée.
- Réactiver la méthodologie de l'analyse des différents documents iconographiques (*mural / cuadro*).
- Reconnaître la spécificité des textes : faire faire la différence entre un article de presse, un poème, un texte narratif.

- Savoir lire une carte géographique.
- Savoir repérer le caractère engagé d'un discours.
- Faire aborder en confiance le texte littéraire, poétique notamment : en dégager le sens global sans se laisser décontenancer par la forme, la méconnaissance lexicale, la concision, le motif répété de la métaphore (savoir expliquer le fonctionnement de cette figure au service du sens). Réemployer et développer des outils d'analyse nécessaires à l'approfondissement et à la finesse de cette dernière.
- Mémoriser et déclamer un poème (on notera ici l'importance de la compétence orthoépique qui bien évidemment doit être travaillée au fil de l'ensemble de la séquence).

Objectifs culturels :

- Découverte ou redécouverte de deux auteurs latino-américains majeurs : Luis Sepúlveda et Mario Benedetti. Identifier leurs démarches d'engagement.
- Un motif artistique fondateur d'identité et de revendication : le muralisme.
- Lieux emblématiques et fondateurs : le lac Titicaca, la Patagonie chilienne, les Mers du Sud, l'océan.
- Apporter des références précises à la géographie du continent (Pérou, Chili, Costa Rica).
- Aborder et approfondir la thématique de l'eau en tant qu'identité créatrice et objet de préservation à la lumière de la production poétique, littéraire, ethnographique et artistique dans l'aire latino-américaine. Faire percevoir et s'approprier cette thématique plus largement.
- De l'objectif culturel à la réalité interculturelle (la question de l'eau est planétaire). De l'aire géographique considérée à l'élargissement à d'autres espaces : une vision à caractère globalisant (savoir élargir le champ de l'analyse et de la pensée, objectif pragmatique également).

Objectifs et outils linguistiques :

- Point de vue lexical :
 - Lexique de l'identité, de l'eau, des sens, des émotions.
 - Expression de l'opinion personnelle en son nom propre (*yo*) et au nom de la collectivité humaine (*nosotros*), ce dernier point pouvant également s'inscrire dans la rubrique suivante.
 - Réactivation du lexique de la poésie.
- Point de vue grammatical :
 - *Ser* dans son caractère définitoire, identitaire, essentiel et existentiel (*toda el agua del mundo es una abuela*, chez Benedetti / *Agua es vida*, / **Somos** *agua, el cambio es hoy*, dans le *mural*), *estar* dans son caractère circonstanciel.
 - Emploi de *ser de* pour dire l'appartenance : *el agua es de todos*.
 - Le présentatif : **es ... el/la que ...** pour mettre en valeur l'eau ou la *titora*. D'autres emplois sont tout à fait envisageables.
 - L'aspect de l'action : verbe auxiliaire (*estar/ir/seguir*) + gérondif (cf. paragraphe *Fait de langue*, ci-dessous).

- *Mientras que/al contrario* : pour opposer les points de vue et les visions, notamment entre les deux œuvres iconographiques ou bien encore entre le poème de Benedetti et le mural costaricain.
- Le présent de l'indicatif pour l'ensemble de la séquence.
- Les temps du passé (imparfait et passé simple) pour le texte de Sepúlveda (sans pour autant faire de ce point un objectif unique).
- Emploi du subjonctif après *lamentar que, es necesario que, hace falta que, querer que, desear que* et de l'infinifitif après *hay que, hace falta, es necesario*.

Objectifs civiques :

- Réfléchir et faire réfléchir sur la portée citoyenne du dossier : implication et engagement dans la société (cf. Sepúlveda), construction d'une pensée humaniste au service de la défense et de la préservation d'un élément essentiel à la survie de toutes les espèces.
- Favoriser l'éclosion des valeurs d'égalité et de partage face à l'élément aquatique.
- Déclencher des prises de conscience (savoirs/savoir-faire) au service de la défense de ces valeurs et de leur transmission pour leur rayonnement (faire savoir).

Choix et ordre des documents

Des documents de difficulté variable.

Une nécessité : utiliser un matériel cartographique idoine (documents de soutien) pour permettre aux élèves de situer avec précision les différents lieux évoqués dans les différents documents étudiés, en lien avec les compétences de savoir et de savoir-faire. L'eau est alors envisagée en tant que réalité géographique d'importance dont il s'agit de faire prendre conscience des dimensions notamment (immensité du lac, de la Patagonie).

Selon la problématique envisagée, il semble que l'ordre d'analyse des documents en classe se fonde assez naturellement sur la logique suivante : de la célébration à la nécessité d'une prise de conscience.

D'où :

1. Le poème de Benedetti (ouverture générale de la thématique).
2. Le tableau de Dreyer (célébration du lac Titicaca et des communautés ancestrales peuplant ses rives et ses eaux fertiles).
3. L'article du *National Geographic* (permanence et célébration d'une forme de vie originelle).
4. Le texte de Sepúlveda (la dénonciation littéraire de la déprédation des mers et des terres, l'exemple de la Patagonie).
5. Le *mural* costaricain (la menace d'une destruction à l'œuvre).

Il semble envisageable de proposer une combinaison différente qui inverserait le cheminement de la pensée et, ce faisant, ferait débiter le parcours pédagogique par les documents revendicatifs pour glisser vers les célébrations poétique et iconographiques du motif aquatique et en révéler peu à peu la richesse esthétique et la primauté matricielle.

Le document final serait alors le poème de Benedetti qui se termine par les vers *que nos moja la sed y da permiso / para seguir viviendo otro semestre*. Un ordre qui donnerait davantage d'optimisme à la démarche pédagogique et pourrait ainsi établir une dynamique volontaire, enthousiaste et positive.

Bien évidemment, on veillera à ce que la séquence compte un nombre raisonnable et équilibré de séances (pas plus de 4 ou 5 en tout état de cause, cf. proposition ci-après). Chacune d'entre elles doit être présentée, nous le répétons, de manière dynamique et claire : il est possible et recommandé pour chaque séance, de donner un titre (ou de le faire inventer par les élèves en fin de séance ou lors d'un travail à mener hors de la classe), de faire apparaître quelques éléments de la reprise, de livrer les détails de l'activité de réception et de celle de production, grâce à des stratégies précises et à des consignes bien senties et d'indiquer le travail personnel envisagé et à réaliser pour la séance suivante. Le jury a valorisé les copies qui proposent des éléments de la trace écrite envisagée, en cohérence avec le déroulé de la séance et avec ses objectifs propres.

Activités langagières : combinaison et articulation possible des activités langagières. Compréhension de l'écrit (abrégé en CE) / Expression orale en continu (EOC) / Expression écrite (EE) + médiation.

Évaluations possibles : selon les orientations pédagogiques et didactiques proposées, on pourrait mettre en place des exercices de production écrite comme l'écriture d'un poème de célébration de l'eau (une strophe à la manière de Benedetti) ou l'écriture d'un texte revendicatif pour la défense, la préservation et le partage de l'eau. Il est possible, sur la base des entraînements menés en classe et hors de la classe ainsi que des remédiations proposées, de soumettre à l'analyse un deuxième *mural* sur la même thématique. Selon le niveau des élèves, on pourrait également envisager de faire mener l'analyse (exercice de CE très guidé) d'un poème de Pablo Neruda tiré de la section de *La lámpara en la tierra* du *Canto general* : les poèmes *Amazonas*, *Orinoco* ou *Tequendama* offrent cette possibilité. Nous pensons également à un prolongement poétique que permettrait l'étude du poème de Gabriela Mistral (*Agua*) : l'eau comme souvenir, destination, destinée, retour aux origines ... Il est alors raisonnable de penser que la réponse organisée à la problématique posée pourrait également faire l'objet d'une évaluation (EE, synthèse structurée à partir des éléments repérés et développés au fil de la séquence).

En classe, l'heure stratégique

On trouvera ci-après des pistes possibles et des stratégies envisageables qui initient une dynamique au service de l'expression des élèves. Elles ne constituent pas un corrigé-type complet mais sont des points d'appui et des leviers très concrets qui permettront aux futurs candidats lecteurs de ce rapport, de poursuivre la réflexion pédagogique pour se préparer sérieusement à l'exercice. Nous précisons que cette partie de l'épreuve ne doit pas apparaître dans les copies dans un style télégraphique. Le candidat doit donc tout particulièrement veiller à la qualité de la rédaction ici aussi. Nous choisissons de présenter la séquence selon la progression suivante : de la célébration à la nécessité d'une prise de conscience.

1. Le poème de Benedetti : CE /EOC vers EE / Séance inaugurale qui installe la thématique

- Titre : *Una celebración poética*
- Lecture du poème par l'enseignant : pour permettre aux élèves de repérer, grâce à cette lecture modélisante et expressive, le titre, l'anaphore, une partie de la dynamique interne ainsi que la thématique.

- Diviser l'analyse en classe en deux moments : les deux premières strophes d'une part, la dernière d'autre part. La lecture par l'enseignant sera menée selon ce découpage.
- Une fois le document distribué : faire repérer le caractère répétitif, énumératif et accumulatif des deux premières strophes (souligné par la lecture magistrale elle-même) pour faire associer quelques-uns des éléments de l'accumulation au domaine auquel ils renvoient : alimentation (*grifo, mineral, tónica*), géographie (*arroyo, mar, cataratas, océano*), etc. Pour faciliter l'accès au sens du poème, on pourrait penser à l'illustrer de quelques photos renvoyant à quelques éléments présents dans les deux premières strophes : nous pensons aux chutes d'Iguazú aux neiges éternelles de la *Tierra del Fuego*, à l'eau minérale andine Aguamantra, aux eaux déchaînées du Cap Horn, ...)

Faire dégager l'intention du poète : *el poeta quiere/desea que nos demos cuenta de de la importancia y de la omnipresencia del agua en nuestra vida ya que evoca la que sirve para ..., la que es necesaria cuando ... , la que usamos para ...*

- Troisième strophe : faire identifier la métaphore et en faire expliquer le fonctionnement (*agua = abuela*). Faire déduire alors, à partir du mot *abuela*, que l'eau est poétiquement associée à la sagesse, la proximité, la tendresse, la fragilité d'une aïeule bienveillante. Les élèves seront amenés à dire par exemple : *Dice el poeta que el agua es una abuela porque una abuela suele ...* et, ce faisant, ils rajouteront : *Gracias al agua-abuela, seguimos viviendo, bebiendo, comiendo, divirtiéndonos, admirando la naturaleza, ...*
- Travaux possibles à mener hors de la classe : mémoriser le poème pour être capable de le déclamer. Entraînement à l'expression écrite de création : *redactar una estrofa de cuatro versos imitando el poema de Mario Benedetti que celebra el agua* (entraînement à l'expression écrite et développement des compétences de créativité des élèves). Autre entraînement à l'EE : *¿Por qué podemos decir que el poema es una celebración del agua?* (**expression de l'opinion personnelle** à la première personne du singulier ou du pluriel) Ou *¿Cuáles son los recursos que usa el poeta para construir una celebración del agua?*

2. Le tableau de Dreyer : EOC vers EE / l'eau mythique et ancestrale, source de vie sur le lac Titicaca

- Titre : *Un pueblo flotante*
- Pour une meilleure compréhension du document et pour faciliter les premières prises de parole des élèves, assortir le document d'une carte géographique qui laisse apparaître clairement le Pérou, le lac Titicaca et la ville de Puno. On pourrait également donner aux élèves la définition du terme *titora* (cf. par exemple celle du *Diccionario de la Real Academia* qui met nettement en exergue son identité latino-américaine et son usage dans la construction).
- Le tableau de Carlos Dreyer sera ainsi d'autant plus facilitateur pour la prise de parole des élèves : ils seront à même d'identifier qu'il s'agit d'une représentation picturale. Ils seront invités à indiquer le contexte géographique et temporel. Ils seront amenés à repérer qu'il s'agit d'une scène de la vie quotidienne (activités : emploi de **estar + gérondif**, vêtements, traditions ancestrales). Ils (re)diront (enrichis des acquis nés de l'analyse préalable du poème de Benedetti, l'importance de l'eau dans la culture des peuples du lac Titicaca) en y associant l'élément végétal primordial : la *titora* (**réemplois de ser** pour définir et emploi

- du présentatif - es ... el/la que ... - pour mettre en exergue). Cette identification de la plante leur permettra de dire la place centrale que tient la nature dans la culture *india* du lac.
- On aura indiqué que **Carlos Dreyer** est né en Europe pour faciliter la perception du point de vue : celui d'un Européen (cf. le nom même du peintre ...).
 - Réagissant à la consigne *¿Qué impresiones se desprenden del cuadro?*, les élèves seront susceptibles de dire : *Del cuadro se desprende una impresión de quietud, podemos decirlo porque el pintor utiliza colores pastel, representa el lago como un espacio liso y tranquilo, sin agitación.*
 - Ici aussi, ils seront amenés à dire en se référant à la séance précédente : *En su poema, Mario Benedetti celebra el agua. En su cuadro, Carlos Dreyer de Puno tributa homenaje a los pueblos indios del lago Titicaca, a sus tradiciones de vida, ... Es el agua la que permite crear la totora ... Y gracias a la totora, los indios pueden ...*
 - Réemplois possibles de **ser** pour définir, de **seguir** + gérondif pour exprimer la perdurance, expression de l'opinion personnelle, utilisation des connecteurs logiques, entraînement à la justification et à l'argumentation, ...
 - Travail maison (EE) : *Inspirándote del análisis del cuadro de Carlos Dreyer de Puno, dirás por qué el agua es imprescindible para los indios del lago Titicaca. Justificarás tu punto de vista de manera concreta.* Autre possibilité : *¿Por qué podemos afirmar que la obra de Carlos Dreyer de Puno es también una celebración?*

3. L'article du *National Geographic CE*, EOC vers EE / La vie sur l'eau

- Titre : *Siguen flotando los indios del lago Titicaca*
- (Ré)utilisation du matériel cartographique de la séance précédente pour permettre aux élèves de situer précisément les différents lieux évoqués. Considérant que le texte ne présente pas de difficultés majeures, nous pouvons envisager de le soumettre à un début d'analyse guidée et assez autonome (soit individuellement, soit en binôme). En respectant les unités de sens repérés lors de l'analyse et enrichis par l'étude du tableau de Dreyer, les élèves de terminale professionnelle seront amenés à s'entraîner à la compréhension d'un texte écrit informatif assez simple et à s'exprimer en espagnol en :
 - ° identifiant les lieux, la plante nourricière, les indiens Uros (paragraphe 1 et 2),
 - ° présentant le lieu de vie de cette communauté indienne et les usages de la totora (paragraphe 3 et 4),
 - ° en donnant des précisions sur le quotidien des habitants des îles flottantes et en repérant l'évocation discrète du tourisme et l'inquiétude finale quant à la survie et à la permanence de cette communauté,
 - ° en comparant le tableau à la photo illustrant l'article : *Si comparamos la foto que fue sacada en 2018 con el cuadro que fue pintado muchos años antes, nos percatamos de que los indios siguen viviendo según las mismas tradiciones ancestrales.*

Bien évidemment, les élèves seront conduits une nouvelle fois à employer ou réemployer le verbe **ser** pour définir (ex : *la totora es ...*), le verbe **estar** pour situer, l'expression **seguir** + **gérondif** pour dire continuité et permanence. Nous pourrions également faire naître chez eux le besoin de dire que les Indiens vivent là depuis très longtemps et selon les mêmes coutumes : ainsi, l'emploi de **llevar** + **notion de temps** + **gérondif** - en quelques occurrences dans la prise de parole des élèves - trouverait sa pertinence.

Travail maison :

Comentar el final del artículo: "Las nuevas generaciones de uros están cambiando y muchos de ellos se van a estudiar o trabajar fuera", cuenta el guía. "Quizás esta forma de vida puede llegar a extinguirse". En particular, profundizarás el análisis de la última frase.

Il s'agira alors d'inviter les élèves à réemployer des outils de la langue tels que *seguir* + gérondif, *llevar* + indicateur temporel + gérondif, *es necesario* + infinitif ou *es necesario que* + subjonctif, *tener que* + infinitif ... Emplois qu'il est tout à fait possible de susciter grâce à un complément de consigne.

Remarques :

- Il serait également possible, selon le degré d'autonomie des élèves, de choisir de ne pas mener l'analyse de ce document en classe mais de le proposer comme support d'un travail à mener hors de la classe (CE vers EE) après la séance consacrée au tableau de Carlos Dreyer. Cette activité pourrait alors être guidée, unité de sens par unité de sens, par des consignes bien formulées, motivantes et incitatives.
- Nous pourrions enfin envisager, en changeant quelque peu la perspective, de proposer aux élèves, sous le même guidage (avec un soutien cartographique par exemple et quelques éclaircissements lexicaux), de procéder à une analyse préalable et hors de la classe de l'article du *National Geographic*. Dans ce cas, le début de la séance suivante serait consacré à la présentation des résultats des travaux de quelques élèves. La classe, enrichie et aguerrie, serait alors placée dans des conditions favorables pour aborder le tableau de Carlos Dreyer, prête à en mener l'analyse et à la peaufiner grâce à l'apport d'un certain nombre de données identifiées et mises à jour grâce à celle de l'article.

Ces deux dernières modalités conduiraient à réduire d'une séance la séquence : elle passerait ainsi de cinq à quatre.

4. Le texte de Luis Sepúlveda : CE, EOC vers EE / Horreur et danger.

- La didactisation du document

Afin d'installer avantageusement les élèves dans une situation propice à la compréhension et à l'expression, nous suggérons de placer en introduction du texte de Luis Sepúlveda le chapeau suivant : *Tras la lectura de Moby Dick, un adolescente desea ser marinero y ballenero. Años más tarde, consciente de lo espantoso de la caza de cetáceos, vuelve a Patagonia como periodista comprometido para denunciar los abusos de esa práctica y luchar contra la depredación de los mares.*

Ce chapeau pourra être assorti d'une carte géographique qui permette de situer l'action et de repérer l'itinéraire qu'emprunta le bateau pour naviguer vers les Mers du Sud. Cette carte laissera donc apparaître les toponymes chiliens suivants : *océano Pacífico, Isla Serrano, Isla Van der Meulen, Golfo de Penas, Reloncaví, Cabo de Hornos*. Une photo des eaux sauvages et démontées du cap Horn pourrait venir soutenir l'analyse textuelle.

Il s'agit par ailleurs de faciliter l'accès au sens en élucidant (ou en faisant élucider) quelques

données lexicales bien sélectionnées, en nombre raisonnable. Il est recommandé de faire preuve de discernement pour choisir des mots ou expressions clefs dont la compréhension est une étape vers le sens et accompagne les élèves vers son accession et son expression : *la nave* (on en donnera un synonyme), *hacerse a la mar* (on en donnera la traduction), *con rumbo sur* (à élucider grâce au matériel cartographique), *dejar de* (= *cesar de*), *el apareamiento de las ballenas* (= l'accouplement), *desovar* (= *frayer*, pondre).

[Le jury rappelle aux candidats que la didactisation des documents doit faciliter les activités de compréhension et d'expression. Elle fait partie des stratégies de facilitation dans l'accession au sens].

- Titre : ¡El mar en peligro!
- Activité de compréhension de l'écrit (CE) structurée, unité de sens par unité de sens. L'enseignant prendra le temps de lire à haute voix et avec expressivité chacune des unités de sens avant son analyse avec les élèves.

[Nous rappelons ici que la lecture à voix haute des documents textuels par les élèves doit être préférablement mise en place une fois le document analysé et compris ; et ce, pour ne pas mettre l'élève-lecteur en difficulté mais pour l'installer dans une situation de réussite. L'élève, qui a analysé, compris et su exprimer clairement ce qu'il a compris en le justifiant, est alors capable de transmettre à son tour, grâce à une lecture à voix haute, la tonalité du texte, une partie de ses intentions, et un avant-goût de son sens profond. Cette lecture individuelle mise en place en classe (ou réservée à un travail enregistré en dehors de la classe) peut bien évidemment donner lieu à une évaluation, qu'elle soit formative ou sommative.]

° Paragraphe 1 : les élèves présentent le document en utilisant le paratexte. *El documento que nos toca analizar un texto narrativo. Fue escrito por ... y fue publicado en ..., la escena pasa en ..., los protagonistas son ... Los dos protagonistas decidieron navegar con rumbo sur hacia ...*

Grâce à un repérage assez aisé, ils pourront aussi exprimer quelques caractéristiques propres aux terres australes. Ils seront invités à analyser la phrase *Pienso que lo más cercano al momento de la creación del mundo son esos miles de islas, islotes y peñascos*. Expression de l'opinion (de *pienso que* à *piensa que*) et de l'idée de genèse (*el origen del mundo*). Nous pensons ici à l'ouvrage photographique (*Génesis*) du Brésilien Sebastião Salgado dans la rubrique *Los confines del sur*. On pourrait éventuellement illustrer le texte de Luis Sepúlveda d'une de ses photos. Cette stratégie permettrait aux élèves de relier le motif de l'eau à celui de la création du monde et d'en dire la portée cosmogonique.

Faire réagir les élèves à la phrase : *pero nada dura*. À ce stade de la séquence, ils sont capables, grâce au poème de Mario Benedetti (*para seguir viviendo otro semestre*) et à l'article de presse (*esta forma de vida puede llegar a extinguirse*) de sentir que danger et menace sourdent.

° Paragraphe 2 : grâce à un repérage précis du champ lexical du changement (*se ausentaban en épocas anormales, dejaron de saltar, se mostraba quieto como una olla muerta, ...*) et de la destruction (*desastre ecológico, deforestación masiva, tala del bosque nativo, desertización, se exterminaron*), les élèves seront conduits à évoquer les terres des origines (leur beauté et leur fragilité) et la violence extrême dont elles sont les proies et les victimes.

° Paragraphes 3 et 4 : grâce aux acquis précédents, les élèves aborderont en confiance la dernière unité de sens et percevront très vite sa portée violemment illustrative : *la tercera parte del texto es una ilustración concreta de la destrucción de la naturaleza por el hombre*. Une fois repéré le monstre destructeur (*el barco factoría*), les élèves pourront envisager d'exprimer la violence de la chasse à la baleine. Le paragraphe regorge d'éléments qui leur permettront d'exprimer cette violence extrême et son aspect sanguinaire. Leur nombre est tel qu'on envisage aisément de nombreuses prises de parole.

° On ne manquera pas de faire dire qu'il s'agit d'une dénonciation et de souligner la posture politiquement engagée du narrateur et de l'auteur. C'est dans la trace écrite élaborée par les élèves sous le guidage de l'enseignant, qu'apparaîtront les éléments de synthèse et une phrase de conclusion sur l'engagement au service de la défense de la planète. Pour que les élèves puissent identifier qu'il s'agit d'une dénonciation, on pourra par contraste faire rappeler que les documents précédemment étudiés étaient des célébrations. En classe, une affirmation formulée par l'enseignant telle que *El narrador rinde homenaje a los pescadores japoneses* devrait, en contrepoint, déclencher rapidement l'expression du désaccord des élèves qui alors justifieront qu'il s'agit de *una fuerte denuncia*. *No estoy de acuerdo con Usted profe, pienso que, al contrario, el texto es ...*

Remarque : ici, l'objectif linguistique viendra servir l'entraînement à **l'emploi du passé simple et de l'imparfait**, relatif à la narration. Il s'agit de passer des premières personnes du singulier et du pluriel (dans le texte) aux troisièmes personnes (dans l'expression des élèves), majoritairement dans l'emploi du passé simple. L'expression de la dénonciation, de la condamnation et de l'engagement se fera au présent de l'indicatif. L'objectif est donc d'entraîner les élèves à employer à bon escient et avec réussite l'un ou l'autre des temps. C'est ainsi qu'ils diront en filigrane l'idée de continuité et de permanence mais aussi celle de fragilité et de précarité.

À noter que dans la phase consacrée à l'explicitation linguistique (Pratique Raisonnée de la Langue) qui s'inscrit dans la dernière partie de la séance, l'enseignant saura limiter le cadre morphologique aux premières personnes (repérées dans la narration) et aux troisièmes personnes (employées par les élèves au fil de l'analyse) des verbes réguliers et de quelques verbes irréguliers présents dans le texte tels que : ***nos hicimos a la mar, pusimos la nave, lo más horrible de todo fue comprobar que.***

Au vu de la longueur du texte et de sa relative complexité, il est judicieux, pour cette séance notamment, d'installer deux ou trois pauses dites récapitulatives et structurantes, une fois chaque unité de sens analysée. Ces moments d'importance, à la croisée des chemins vers le sens, ont pour but de vérifier et de permettre que tous et chacun en soient au même stade de compréhension. Ils favorisent également la construction d'une synthèse (préparation et entraînement à l'évaluation/développement des compétences de synthétisation et de prise de recul), et permettent à un maximum d'élèves de prendre la parole pour faire progresser l'analyse, et individuelle et collective, de manière collaborative.

- Travail donné pour la séance suivante (EE) :
 - ° *Resumir el texto empleando los tiempos del pasado.*
 - ° *¿Por qué podemos decir que este texto es, a un tiempo, un homenaje a las tierras ancestrales, una denuncia y un fuerte compromiso a favor de la defensa y de la preservación de aquellas tierras y del planeta entero. Justifica tu respuesta.*

5. Le mural costaricain de André Bazán : EOC vers EE / Un engagement artistique fort : le muralisme au service de la planète

- Didactisation : une carte de l'Amérique centrale laissant apparaître le Costa Rica, la mer des Caraïbes et l'océan Pacifique.
- Modalités pour l'analyse en classe : le caractère relativement explicite du document (nombre d'éléments significatifs sont facilement repérables et analysables, cf. partie analyse) et la place de son étude dans la séquence nous invitent à le projeter et à laisser surgir la parole spontanée des élèves. Cette parole sera d'autant plus pertinente que les séances précédentes les auront installés en confiance dans la thématique et dans la problématique. Dotés à ce stade d'un certain nombre d'acquis, les élèves seront à même :
 - ° de présenter l'œuvre (on pourra préciser, dans les indications apparaissant sous la photo, qu'il s'agit d'un *mural*. On pourra aussi le leur faire identifier d'eux-mêmes),
 - ° d'identifier les éléments constitutifs du document (espaces de sens) : la partie gauche, la partie droite, le personnage central et les espaces extérieurs à l'œuvre proprement dite (le béton dans la partie supérieure et la végétation dans la partie inférieure),
 - ° de repérer les nombreux détails fortement chargés de sens (notamment l'omniprésence du dollar : possibilité de réemploi du présentatif : **es el dólar el que** reina, rige, decide y destroza),
 - ° de, sous l'impulsion de l'enseignant, les classer pour pouvoir matérialiser et exprimer la puissante opposition qui structure ce *mural*. On attendra alors que l'expression des élèves s'organise grâce à l'emploi de connecteurs logiques (**por un lado, por otro lado**), ainsi qu'à l'utilisation de **oponerse (a), contraponerse (a), al contrario** et **mientras que**, ...
 - ° d'établir donc des oppositions spectaculaires telles que *infierno/paraíso, muerte/vida, naturaleza/cultura, ultraliberalismo libertad*, ...
 - ° d'envisager la progression fatale du mal et de la destruction : l'emploi de **ir + gérondif** deviendra alors une nécessité que l'enseignant saura habilement susciter et permettre.
 - ° de décrire et d'analyser le personnage central : sa féminité (cf. le poème de Benedetti), sa place dans l'œuvre, son rôle, son état de décomposition (avec **ir + gérondif** encore une fois), ...
 - ° d'exprimer les impressions qui se dégagent du mural : *el pánico, la huida, el desorden, la desesperanza, la destrucción ineluctable, la violencia* notamment.
 - ° d'aborder à nouveau le thème de l'engagement de l'artiste (avec, par exemple, *reivindicar, denunciar, acusar, poner en tela de juicio*).
 - ° de réemployer des expressions telles que *lamentar que, deplorar que, es necesario que, tener que, verse obligado a*, ... qui viendront structurer une pensée et un discours citoyen fortement engagé au service de la défense de la planète (discours préparé et facilité par l'analyse de chacun des documents précédents),

° d'exprimer son opinion sur la portée de l'œuvre et sur la spécificité du muralisme (genre et lieu artistiques de la revendication) : *el muralista reivindica ..., los murales permiten que se difundan muy eficazmente por el espacio público ideas, denuncias, ...* ou bien *Ya que los murales se encuentran en el espacio público, podemos deducir que permiten ...*

Compte tenu de la composition même de l'œuvre, il serait tout à fait possible d'envisager pour cette séance une autre modalité d'approche : une activité initiale préalable (une quinzaine de minutes) menée en deux groupes. L'un des groupes aurait sous les yeux la partie gauche de l'œuvre (l'autre étant masquée), l'autre la partie droite seulement, aucun des deux n'aurait accès à la partie centrale. Après un temps raisonnable d'observation et de préparation des interventions, chacun des deux groupes présenterait à l'autre la partie qui lui incombait de décrire et de commencer d'analyser (du savoir-faire au faire savoir). Cet échange installerait collaborativement les élèves dans une perspective d'analyse facilitée pour aborder l'étude du personnage central en classe entière, d'analyser efficacement les mots de la pancarte revendicatrice qu'elle tient et d'exprimer alors avec réussite la plupart des axes significatifs de ce *mural*.

Si la modalité de mise en groupes n'est pas retenue et pour peu que l'on souhaite opérer stratégiquement dans le même sens, mais pour la classe entière, il est judicieux d'utiliser alors le « rideau » du tableau interactif qui permet de masquer et/ou de révéler, telle ou telle partie de la photo de la fresque. Ici, les élèves, riches des enseignements des séances précédentes, seraient alors amenés à formuler des propositions et/ou des hypothèses sur la partie cachée avec *es posible que, quizás, tal vez* (suivis du subjonctif) mais aussi, plus simplement, *a lo mejor, podemos pensar que, podemos imaginar que, me parece que, a mi parecer, ...*

[Il est important de préciser ici que, pour ce qui concerne la modalité du travail en groupes, on veillera toujours à ce qu'elle constitue une véritable plus-value qui facilite l'accession au sens et son expression. Diviser la classe en groupes sans recherche de plus-value, est une maladresse. Le jury a valorisé les propositions qui s'inscrivaient nettement dans une avantageuse perspective de facilitation.]

Compléments

Afin de donner aux futurs candidats la possibilité de réfléchir à l'idée de stratégie, nous donnons ici une série de pistes concrètes pour l'entraînement à l'activité de compréhension de l'écrit (CE) :

Stratégies de compréhension de l'écrit

- Utiliser les indices formels pour identifier la nature du document écrit (source, mise en page, présence ou absence d'illustrations, nature de ces illustrations)
- Repérer la typographie, la ponctuation, les majuscules et autres indices visuels
- Repérer les expressions en rapport avec des relations sociales courantes
- Repérer, le cas échéant, des noms propres
- Identifier la situation de communication
- Repérer des mots-clés
- Reconnaître des formes grammaticales (marques de conjugaison, suffixes, préfixes, etc.)
- Reconnaître les mots-outils (conjonctions, prépositions, etc.)

- Percevoir le sens global d'une information à l'aide du titre ou d'autres indices
- Identifier le lexique connu
- Sélectionner la signification d'un mot dans un contexte précis
- Déduire le sens d'un élément inconnu à partir du contexte, à partir d'éléments connus
- Identifier une instruction, une consigne
- Repérer les étapes d'un récit, d'une explication, d'un raisonnement (articulations temporelles, articulations logiques, mots- outils, etc.)
- Repérer des codes, des formules, des signes conventionnels propres à certains types d'écrits
- Cerner les points essentiels du message, les phrases importantes
- Repérer le fil conducteur d'un récit
- Repérer dans une narration les parties dans lesquelles les personnages évoluent
- Repérer les récurrences lexicales ou stylistiques
- Repérer les particularités lexicales ou stylistiques.

Entraînement à la compréhension de l'écrit

- Discriminer des mots proches par la graphie
- Reconnaître un ou des éléments connus dans un texte inconnu
- Trouver l'intrus dans une série
- Trouver deux éléments identiques dans une série
- Choisir entre plusieurs expressions ou phrases celle qui rend exactement compte du message lu
- Proposer un titre rendant compte du message lu
- Reconstituer l'essentiel d'un texte lu (en corrigeant un résumé, en remettant dans l'ordre un résumé)
- Reformuler oralement un message lu.

Le fait de langue

De son identification à son fonctionnement morphologique et sémantique

Le segment souligné dans le poème *El agua* de Mario Benedetti (seguir viviendo, vers 12) d'une part, et celui repéré dans l'article de *National Geographic* (van uniendo, ligne 13) sont deux périphrases verbales. La première est composée du verbe *seguir* employé comme auxiliaire et conjugué, ici, au présent de l'indicatif, suivi d'un autre verbe, au gérondif lui. La seconde entre dans le même schéma mais c'est *ir* qui est employé comme auxiliaire. Ces périphrases verbales sont ce que l'on nomme des périphrases aspectuelles au même titre que le sont des constructions associant des verbes utilisés comme semi-auxiliaires tels que *estar*, *venir*, *andar*, *llevar*, *continuar*, etc. et suivis d'une forme gérondive. Rappelons que « L'aspect se définit comme l'ensemble des informations que le verbe transmet sur le déroulement de l'action qu'il évoque »¹.

¹ BÉNABEN Michel, *Manuel de linguistique espagnole*, édition 2002, p.244

Ces périphrases permettent d'exprimer plusieurs stades, plusieurs phases de l'évolution de l'action : on a les phases qui relèvent de sa durée (**estar**), de sa progression et/ou de sa répétition (**ir**), de sa poursuite, de sa continuation et/ou de sa persistance (**seguir, continuar, permanecer**). Quant à **venir**, il indique également la progressivité de l'action, mais il « situe cette action par rapport au sujet et au temps du récit ou de l'énoncé, en indiquant qu'elle se prolonge ou s'est prolongée jusqu'à lui » (*Grammaire de l'espagnol moderne*, Jean-Marc Bedel, éditions PUF, 1997). **Andar** viendra « traduire le caractère progressif de l'action mais indiquera en outre que le sujet se déplace pour la réaliser » (*Grammaire de l'espagnol moderne*, Jean-Marc Bedel, éditions PUF, 1997). La construction avec **llevar** (+ complément de temps + gérondif) indiquera depuis combien de temps une action est en train de se réaliser.

Le semi-auxiliaire porte les données grammaticales (temps, mode, personne). Quant au verbe au gérondif : d'une part, il livre, en raison de sa morphologie verbale non personnelle (forme du mode quasi nominal), une valeur durative ; d'autre part, c'est lui qui porte l'essentiel du contenu sémantique de la périphrase (sémantisme de *vivir* et de *unir*).

Accès au sens et expression de ce dernier : du fait de langue au point de langue

Pour les candidats, il s'agit de consacrer un paragraphe d'importance à cette notion de passage du fait de langue (domaine de la langue) au point de langue (domaine de la classe). Ici aussi, la qualité de ce paragraphe et de la réflexion qui en émanera, montrera qu'ils ont envisagé avec cohérence et force, les stratégies de transfert nécessaire depuis le domaine universitaire jusqu'aux classes de lycée professionnel. Il est important de montrer comment le fait de langue devient le point de langue lors de l'exploitation pédagogique quand le futur enseignant fait stratégiquement et concrètement naître chez les élèves, au fil de l'étude de tel ou tel document, la nécessité de l'emploi de l'outil considéré au service de la construction du sens et de son expression claire et nuancée.

Pour ce qui concerne le dossier de la session 2024, en classe, l'emploi, le réemploi, le repérage et la reconnaissance de ces formes (en l'occurrence, *seguir viviendo* et *van uniendo*) permettront aux élèves d'exprimer, avec nuance, justesse et réussite, un certain nombre d'actions. Ainsi, grâce à cette construction (verbe auxiliaire + gérondif), on invitera la classe à employer :

- **Estar** : pour la description des documents iconographiques, les activités quotidiennes sur les rives du lac notamment.
- **Ir** : pour la progressive et inexorable déprédation des terres et des eaux, ex. *van destruyendo la naturaleza*. Mais aussi avec le repérage et le réemploi de *ir uniendo*, et en réponse à la violence de l'action qui vient d'être évoquée, ils seront à même d'exprimer la force du lien vital qui unit et continue d'unir (*sigue uniendo*), en s'inscrivant pleinement dans la durée, le peuple du lac Titicaca à la nature et à l'eau en particulier. Pour renforcer l'idée véhiculée par **ir + gérondif** et favoriser son emploi et son réemploi, on pensera à une expression telle que *conforme vamos leyendo el texto de Sepúlveda, nos damos cuenta de que ...* (aisément transposable à d'autres documents) et à d'autres situations de communication.

- **Seguir** : pour dire la permanence permise par la richesse de l'eau. L'expression est repérée dans le poème de Benedetti, puis employée et réemployée, notamment lors de l'analyse des deux documents en lien avec le lac Titicaca.
- **Llevar** + notion de temps + gérondif : *los indios Uros llevan siglos y siglos viviendo en ...*

Conclusion

Le jury tient à féliciter les candidats qui ont su prendre sans ambages la dimension dialectique significative du dossier, qui ont su en faire surgir le sens, la complexité et la portée, qui ont fait de ces tensions significatives l'objet d'une analyse et d'une réflexion, qui, forts de cette construction signifiante, ont soumis aux élèves, lors de la proposition de mise en œuvre pédagogique, certains de ces éléments de façon claire, stratégique et pragmatique, qui ont donné à voir sa projection en classe, séance par séance, en n'omettant jamais de faire comprendre que l'objectif ultime et majeur de la mission assignée à l'enseignant est bien celle d'élever et d'éclairer, dans le cadre fort des valeurs de la République, la jeunesse qui lui est confiée, en confiance et vers l'autonomie pour mieux comprendre et décrire le(s) monde(s) qui l'entoure(nt). Puissent les pistes données ici contribuer à la réussite des futurs candidats au concours du CAPLP.

I.2 Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de LETTRES

Pour cette troisième session du CAPLP externe espagnol-lettres renouvelé, les prestations des candidats témoignent globalement de leur sérieux et de leur motivation. Ce rapport est néanmoins l'occasion d'explicitier encore les attentes du jury en précisant des points qui permettront aux futurs candidats d'améliorer leur préparation ainsi que leur production.

De manière globale, 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. Une non-maîtrise de normes orthographiques et syntaxiques élémentaires ne saurait être tolérée dans l'exercice de cette fonction. De plus, en tant que futurs enseignants, les candidats doivent non seulement prendre conscience de la nécessité de pousser le niveau d'exigence tant du point de vue du fond que de la forme, mais aussi appliquer ce principe à eux-mêmes. Enfin, la clarté de l'écriture et du style permet au jury de se figurer un potentiel enseignant face à une classe.

Il convient donc d'écrire dans une langue fluide et dynamique, s'appuyant sur l'usage maîtrisé d'un lexique varié, une langue enfin qui soit correcte sur les plans orthographique, grammatical et syntaxique. Les propos se doivent d'être organisés. Les tournures de registre familier sont à proscrire. A contrario, un style un peu trop ampoulé, des phrases infiniment longues, une organisation erratique sont autant d'indices qui laissent présager d'un manque de pédagogie. La simplicité, qui ne doit pas être confondue avec le simplisme, est le gage d'une forme d'accessibilité. Le candidat doit se montrer apte à expliquer de manière claire des notions parfois complexes car tel est le rôle des enseignants.

Enfin, 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 également 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 est indispensable de maîtriser parfaitement ceux-ci pour traiter le sujet de manière efficace. Il s'agit d'être en mesure de passer efficacement du traitement de l'une à l'autre question. L'ensemble de ces exigences demande une gestion du temps rigoureuse, 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°3 (Acte III, 7). (6 points) »

Afin de répondre aux attentes du jury, la réponse du candidat doit se décomposer en deux parties distinctes.

1 – La présentation du dossier

Dans cette partie, le jury attend du candidat qu'il fasse preuve de concision. Il s'agit ici de dégager de manière synthétique les éléments fondant l'unité du corpus. Pour ce faire, il convient de se concentrer sur la thématique commune qui se dégage des différents documents et de justifier les propos en s'appuyant sur chacun d'entre eux. Aucun ne doit être laissé de côté dans cet exercice. En particulier, la présentation ne saurait être complète sans la prise en compte du document didactique qui offre un éclairage à part entière sur l'ensemble du dossier.

Afin de mener ce premier travail de manière opérante et significative, il est donc nécessaire de croiser les documents et de mettre en évidence leur résonance les uns par rapport aux autres. À l'inverse, il ne s'agit pas de développer des commentaires excessivement précis. Une analyse poussée de chaque document pris isolément n'est pas de nature à répondre aux attentes du jury. De la même manière, il convient d'éviter les évidences, les banalités et la paraphrase qui n'apporteront aucune information pertinente. À travers de trop longs développements, de peu d'intérêt, de nombreux candidats ont perdu un temps précieux pour la suite de l'épreuve sans que cela permette au jury de valoriser leur copie.

Cette première partie doit ainsi permettre de montrer que le candidat a compris les enjeux du dossier. Pour ce faire, il peut être pertinent de se demander en quoi ce corpus s'inscrit dans l'objet d'étude cité dans la troisième question, tel ce candidat qui a su en dégager la cohérence en l'exprimant sous la forme d'une problématique pertinente s'appuyant avec rigueur sur les attendus du programme de Seconde Professionnelle : « Comment les textes sont-ils écrits pour être lus et comment l'éloquence indissociable du geste participe-t-elle à séduire l'autre et à se raconter ? »

La proposition suivante n'est donnée qu'à titre d'exemple :

Le dossier s'inscrit dans l'objet d'étude « Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence » de seconde baccalauréat professionnel. Il s'appuie sur l'étude de l'œuvre théâtrale *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand (1897), dont le personnage éponyme incarne une éloquence mise au service d'un amour malheureux. Ainsi, dans chacun des quatre textes du corpus, Cyrano démontre son exceptionnelle maîtrise du verbe, se mettant lui-même en scène, ce qui produit un effet d'abyme. Les deux premiers, extraits de la tirade du nez (Acte I, scène 4) et de celle des « Non, merci » (Acte II, scène 8), sont l'occasion pour lui de révéler son autodérision et son aspiration à la liberté. Les deux autres proviennent de scènes d'amour parmi les plus célèbres de la littérature française et se situent au cœur de l'intrigue de la pièce : scène du balcon (Acte III, scène 7) où Cyrano profite de l'obscurité pour déclarer son amour à Roxane en se faisant passer pour un autre ; enfin, scène de révélation (Acte V, scène 5), alors qu'il est mourant.

Des documents périphériques complètent le corpus. Ils comprennent deux affiches de la pièce, dans des mises en scène de Denis Podalydès pour l'une (spectacle créé en 2006 à la Comédie-Française), et de Gaspard Baumhauer pour l'autre (spectacle créé en 2019 au Festival d'Avignon par le Collectif Chapitre Treize). Ces documents iconographiques reflètent deux interprétations bien différentes du personnage de Cyrano. Enfin, une fiche d'activité guide les apprenants vers la réalisation d'une lecture expressive enregistrée d'un extrait du corpus laissé à leur choix.

Ainsi, à travers le personnage de Cyrano, les éléments du dossier interrogent le concept d'éloquence. Ils permettent d'étudier la façon dont un texte théâtral est écrit pour être dit, ainsi que l'importance des choix effectués pour le mettre en voix et en scène.

2 – Pises d'analyse et d'interprétation du texte n°3

Cette deuxième partie doit faire l'objet d'une attention et d'un développement plus conséquents que la présentation du corpus.

Le jury a apprécié les copies faisant preuve d'une réelle capacité à percevoir et recevoir un texte littéraire. S'il n'est pas demandé aux candidats de proposer une introduction construite (encore que cela ne soit pas prohibé), il est en revanche impératif de proposer une problématique claire afin de mettre en évidence la perspective adoptée pour le développement.

Les membres du jury incitent avec force les candidats au concours à proposer une analyse de type commentaire composé. En effet, cette forme permet plus particulièrement au candidat d'exposer sa capacité à organiser sa pensée, à la structurer afin de faire émerger une réflexion claire. Il s'agit donc de révéler la richesse d'un texte à travers le choix de deux ou trois axes de lecture bien définis qui permettront de mettre en lumière la bonne compréhension de celui-ci. Les analyses linéaires se bornent trop souvent à un ensemble de remarques disparates, qui sans être fausses, ne permettent pas vraiment de révéler le projet de l'auteur.

Le commentaire composé doit s'appuyer sur l'analyse d'éléments lexicaux, grammaticaux et stylistiques maîtrisés. Ceux-ci sont convoqués au service du sens et de l'interprétation. Il ne s'agit en aucun cas d'effectuer un relevé de phrases ou de mots, ce qui s'apparenterait davantage à de la paraphrase. Les citations sont nécessaires mais elles doivent faire l'objet d'explications qui éclaireront judicieusement le sens du texte et les différents niveaux de lecture.

Il est également bienvenu que le candidat témoigne des connaissances qu'il a de l'œuvre, de l'auteur ainsi que du contexte de production, sous réserve que ces réflexions nourrissent l'analyse ; à l'inverse, il n'y a pas d'intérêt à produire un étalage gratuit d'informations qui n'apporteraient pas particulièrement d'éclairage sur le texte étudié. Il peut également être judicieux de convoquer une perspective intertextuelle ou de faire référence à des œuvres relevant d'autres arts (peinture, sculpture, cinéma...), à condition que cela soit pertinent et motivé. Il était ainsi possible de mettre en perspective le texte étudié avec divers types d'adaptation (par exemple le film de Jean-Paul Rappeneau) ou avec d'autres œuvres littéraires. Certains candidats ont ainsi proposé des comparaisons avec la scène du balcon tirée de *Roméo et Juliette* de Shakespeare, qui pouvaient se révéler intéressantes à condition de ne pas se borner à de simples allusions.

Dans tous les cas, il est bien sûr indispensable de maîtriser parfaitement les connaissances qu'on expose.

De nombreux ouvrages traitent de la méthodologie du commentaire composé : il ne faut pas hésiter à les consulter afin de répondre favorablement aux attentes du jury.

La proposition suivante n'est donnée qu'à titre d'exemple :

Cyrano de Bergerac est une pièce de théâtre d'Edmond Rostand, publiée en 1897. Cette œuvre est rédigée en alexandrins, avec des rimes plates (AABB) alternant rimes féminines et masculines. Son intrigue évoque le destin d'un homme qui, malgré un esprit hors du commun, se juge laid et indigne d'amour. Pour ces raisons, il n'ose avouer son amour à sa cousine, la belle et précieuse Roxane. Il décide alors de prêter sa plume à Christian, jeune homme beau mais dénué d'esprit, qui a su attirer l'attention de la jeune femme. La scène 7 de l'acte III se déroule la nuit. Dissimulé dans la pénombre au pied du balcon de Roxane où il se trouve avec Christian, Cyrano exprime à celle-ci les sentiments qu'elle lui inspire, et, pour la première fois, il le fait face à elle, et de sa propre bouche. Mais sa bien-aimée pense entendre Christian.

Les paroles de Cyrano suscitent une très vive émotion chez Roxane, mais aussi chez le lecteur et le spectateur. Quels procédés l'auteur met-il en œuvre pour atteindre ce but ?

Axe 1 – Du pouvoir qu'ont les mots à susciter l'amour

1) Un dialogue amoureux qui parle du pouvoir des mots

- Les premiers vers, prononcés par Roxane, révèlent que **le pouvoir du langage constituera un enjeu central de l'extrait étudié** : « Eh bien ! si ce moment est venu pour nous deux, / Quels mots me direz-vous ? » (v. 1-2). À quoi Cyrano répond par une métaphore où il compare les mots à des fleurs et exprime son intention de répondre, au-delà de ses espérances, à la demande de son aimée : « je vais vous les jeter, en touffe, / Sans les mettre en bouquets », (v. 6-7).

- Sa parole devient alors omniprésente avec deux tirades de quinze et vingt-deux vers. Les très brèves interventions de Roxane servent à témoigner de **l'efficacité des propos tenus** (« Oui, c'est bien de l'amour... », v. 23 ; « Oui, je tremble, et je pleure, et je t'aime, et suis tienne ! / Et tu m'as enivrée ! », v. 51-52).

- Ainsi, **c'est par des mots que Cyrano triomphe** (« C'est à cause des mots / Que je dis qu'elle tremble », v. 42-43).

- L'efficacité du discours tient aussi au fait que, pour la première fois, il est prononcé directement par Cyrano : **la façon dont l'orateur incarne ses propos est déterminante**.

2) L'expression lyrique et romantique d'un amour intense

- Marques d'énonciation : **prédominance d'un « je » apostrophant la femme aimée** (douze occurrences dans la première tirade, v. 6 à 20).

- **Ponctuation traduisant l'exaltation** : nombreuses phrases exclamatives et interrogatives directes (quatorze points d'exclamation et trois points d'interrogation dans la seconde tirade).

- **Polyptote du verbe aimer** (« je vous aime », v. 8, « je t'aime », v. 9, « De toi (...) j'ai tout aimé », v. 13, « amour », v. 28 et 29) prolongée par le champ lexical de l'amour (« cœur », v. 10, « doux », v. 38).

- **Hyperboles traduisant l'intensité du sentiment amoureux** : « je suis fou, c'est trop, je n'en peux plus » (v. 9), « c'est trop beau, c'est trop doux ! » (v. 39), « C'est trop ! » (v. 41). Ce sentiment amoureux va ainsi jusqu'à prendre des allures de maladie : « j'étouffe » (v. 8), « je frissonne » (v. 11). Cette fébrilité gagne Roxane (polyptote du verbe *trembler*, v. 44 à 51 : « elle tremble », « vous tremblez », « tu trembles », « le tremblement », « je tremble »).

- **Cadre de la scène évoqué avec des accents romantiques**, exaltant la beauté de la nature : « les bleus rameaux » (v. 43), les « feuilles » (v. 44), les « branches du jasmin » (v. 47).

3) Une déclaration emprunte des codes de la préciosité.

Pour séduire la précieuse Roxane, Cyrano recourt à des **procédés littéraires visant à idéaliser son amour** :

- **Métaphore filée** sur trois vers (v. 10 à 12), comparant son cœur à un grelot dans lequel sonnerait le nom de sa belle.

- **Topoï pétrarquistes revisités** (dame-soleil, blason de la chevelure d'or) : les cheveux de Roxane sont un soleil qui l'a ébloui au point de troubler sa vision (v. 16 à 20). Notons que le chiasme filant la métaphore donne une tournure très travaillée à la phrase : « On voit sur toute chose ensuite un rond vermeil / Sur tout, quand j'ai quitté les feux dont tu m'inondes [...] ».

- **Hypallage célébrant la main de la belle** : « Le tremblement adoré de ta main » (v. 46).

Pourtant, les marques de la préciosité s'estompent progressivement pour laisser place à une expression plus authentique, d'autant plus bouleversante pour Roxane, mais aussi pour le spectateur.

Axe 2 - L'expression authentique d'une émotion intense

1) Un rejet de la préciosité

- **Une volonté exprimée dès les premières paroles de Cyrano** : « Tous ceux, tous ceux, tous ceux / Qui me viendront, je vais vous les jeter, en touffe, / Sans les mettre en bouquets » (v. 6 à 8). La métaphore précieuse et attendue (mots-fleurs dont le poète fait des bouquets) est ainsi détournée par l'emploi d'un vocabulaire courant (« jeter », « touffes ») utilisé pour exprimer la force et l'authenticité des sentiments.

- **Un abandon progressif des marques de la préciosité** : si la première tirade se construit autour de deux métaphores filées, on ne trouve quasiment pas d'images dans la seconde tirade, pourtant plus longue, si ce n'est une personnification de l'âme « qui monte » (v. 37) et une comparaison très banale : « Mais vous tremblez, comme une feuille entre les feuilles ! » (v. 44).

C'est ainsi qu'émerge une parole authentique, reflet du trouble émotionnel du personnage.

2) Une émotion qui trouble la parole

- **Un discours au rythme parfois saccadé** donné par une série de courtes propositions apposées : « je vous aime, j'étouffe, / Je t'aime, je suis fou, je n'en peux plus, c'est trop » (v. 8-9). La gradation dans le deuxième vers souligne encore l'envahissement progressif du personnage par ses sentiments.

- **Une parole qui se fait envahissante**, débordant le cadre des alexandrins : série de trois enjambements (v. 40 à 43) ; double enjambement : « Certes, ce sentiment / Qui m'envahit, terrible et jaloux, c'est vraiment / De l'amour, il en a toute la fureur triste ! » (v. 26-28) ; césure des hémistiches qui n'est pas toujours respectée (par exemple : « De toi, je me souviens de tout, j'ai tout aimé », v. 13, ou encore « Car tu trembles ! car j'ai senti, que tu le veilles / Ou non, le tremblement adoré de ta main », v. 45-46, où l'on note également l'enjambement).

- **Une confusion récurrente entre le « tu » et le « vous » pour désigner Roxane** : « je vous aime, j'étouffe, / Je t'aime » (v. 8-9), « Je vous dis tout cela, vous m'écoutez, moi, vous ! » (v. 39), « Que je dis qu'elle tremble entre les bleus rameaux ! / Car vous tremblez, comme une feuille entre les feuilles ! / Car tu trembles ! » (v. 43 à 45. On remarque de plus l'emploi de la troisième personne). Notons qu'après cette tirade Roxane adopte également le tutoiement, reflet de la forte émotion qui la gagne.

3) Des marques d'oralité qui donnent l'impression d'une spontanéité bouleversante

Les **répétitions et formes emphatiques, marques caractéristiques de l'oralité exprimant notamment l'insistance**, sont très présentes dans le discours de Cyrano.

- Ses premiers vers sont introduits par une répétition mise en exergue par une forme emphatique par détachement. Ces procédés produisent l'**effet d'une hésitation, d'un bégaiement ému** : « **Tous ceux, tous ceux, tous ceux / Qui me viendront, je vais vous les jeter** » (v. 6-7).

- Présence d'autres répétitions, portant elles aussi sur du lexique courant : « tout le temps » (v. 11-12) ; « tout » (neuf occurrences dans la première tirade en comptant ses déclinaisons grammaticales) ; « c'est trop » (v. 9, 38, 40).

- Plusieurs autres occurrences de formes emphatiques : « **Cette ivresse, c'est moi, moi qui l'ai su causer** » (v. 56) : deux formes emphatiques, l'une par détachement (mise en exergue de « Cette

ivresse »), l'autre par extraction avec l'usage du présentatif (« c'est... qui »). Notons au passage la répétition de « moi ». On trouve également une forme emphatique par extraction aux v. 42-43 : « C'est à cause des mots que je dis qu'elle tremble ».

Ainsi, la situation très particulière dans laquelle se trouve Cyrano l'amène progressivement à se révéler dans toute sa vulnérabilité.

Axe 3 – L'aveu incompris et pathétique d'un amour absolu

1) Une situation d'énonciation complexe qui laisse l'aveu incompris

- **Une scène qui repose sur des quiproquos** : Cyrano s'adresse à Roxane en se faisant passer pour Christian, mais c'est bien son amour à lui qu'il exprime. Roxane ignore le stratagème de son cousin et pense entendre Christian. Ce dernier assiste à la scène, ignorant que Cyrano est épris de Roxane.
- **Une parole qui prend des accents directement personnels** : Cyrano évoque un passé commun (Roxane et lui sont cousins) : « De toi, je me souviens de tout, j'ai tout aimé » (v. 13). Suit un souvenir précis, daté (« le douze mai », v. 14). Plus loin, il interpelle Roxane : « Commences-tu / À comprendre, à présent ? Voyons, te rends-tu compte ? », v. 35-36). Il insiste sur le caractère extraordinaire de la situation : « Je vous dis tout cela, vous m'écoutez, moi, vous ! ». Derrière ces marques d'insistance reposant sur l'emploi des pronoms disjoints, se cachent l'implicite de cette première personne qui renvoie en réalité à Cyrano et à son amour qu'il juge impossible. Mais Roxane ne comprend pas ces sous-entendus, n'y voyant que des hyperboles.
- **La double énonciation théâtrale** : seuls les spectateurs détiennent les clés pour comprendre la situation dans toutes ses dimensions et apprécier tous les ressorts du langage déployé par l'auteur.

2) Un bonheur qui passe par un sacrifice

- **Une situation qui dépasse les espoirs les plus fous de Cyrano** : « Dans mon espoir même le moins modeste, / Je n'ai jamais espéré tant ! » (v. 41-42).
- **Un désintéressement total qui confine au goût du sacrifice** : « Ah ! que pour ton bonheur je donnerais le mien / Quand même tu devrais n'en savoir jamais rien » (v. 30) ; « S'il se pouvait, parfois, que de loin, j'entendisse / Rire un peu le bonheur né de mon sacrifice ! » (v. 32-33) ; personnification par Cyrano de son âme montant vers Roxane (« Sens-tu mon âme, un peu, dans cette ombre, qui monte ? », v. 37) : lui ne s'autorisera jamais un amour charnel.

3) Un personnage au pathétique saisissant

- **L'expression de la tristesse d'un amour inassouvi** : oxymore « fureur triste » (v. 28) pour désigner l'amour.
- **Un appel de la mort** : Cyrano pense qu'il ne peut espérer de la vie plus que ce qu'il atteint en cet instant. Aussi son bonheur se double-t-il d'un profond désespoir (« Il ne me reste / Qu'à mourir maintenant ! » (v. 42-43) ; « Alors, que la mort vienne ! », v. 55).
- **La grandeur d'un amour désintéressé et sans espoir** qui s'oppose au prosaïsme de celui de Christian : dernière réplique de l'extrait où celui-ci reprend la parole pour tirer un profit charnel de la situation (« Un baiser ! », v. 60). Or c'est bien à cette dimension de l'amour qu'aspire désormais Roxane.

À travers le personnage de Cyrano de Bergerac, spirituel, éloquent et désespérément amoureux, c'est du pouvoir de la parole dont il est question. Dans cet extrait, lors de son échange avec Roxane, les codes de l'oralité prennent progressivement le dessus sur des propos maîtrisés,

précieux et lyriques, et confèrent aux propos du personnage une authenticité bouleversante et un pouvoir de conviction qui achèvent de gagner le cœur de son aimée. Cette force de l'expression provient en réalité d'un savant jeu de l'auteur portant sur le langage et la situation de communication. Edmond Rostand fait ainsi atteindre à Cyrano un sommet de l'éloquence amoureuse.

Question 2 : question de grammaire

« Dans le texte n° 3, vers 35 à 43 (Depuis « Commences-tu » jusqu'à « les bleus rameaux ! »), vous étudierez les pronoms. (6 points) »

Le jury rappelle que l'organisation de la réponse ne nécessite pas de propos introductif ou conclusif. Bien que le libellé de la consigne n'impose pas de suivre impérieusement de ligne directrice, il convient de souligner que le traitement de cette question s'inscrit toutefois dans un cadre rigoureux. Les candidats sont invités à entrer dans une démarche d'analyse grammaticale qui nécessite de procéder à un relevé exhaustif des formes à étudier. Le relevé des occurrences conduira ensuite le candidat à établir un travail de classification et de caractérisation. Une réponse organisée et structurée permettra au jury d'apprécier le degré de maîtrise du point de langue donné à travailler. L'emploi d'une forme tabulaire peut contribuer à rendre la classification plus claire.

Il est rappelé que cet exercice commande également d'utiliser d'une terminologie spécifique que les candidats doivent mémoriser à l'aide de la terminologie grammaticale officielle actuellement en vigueur : *La grammaire du français. Terminologie grammaticale*, ouvrage consultable en ligne sur le site Eduscol². Cette année encore, le jury constate quelques efforts de préparation des candidats, ainsi que les y enjoignent les recommandations formulées en ce sens à l'issue des sessions 2022 et 2023. Quelques copies témoignent d'une certaine culture grammaticale à travers l'emploi d'une terminologie appropriée (pronoms réfléchis, pronoms disjoints). Néanmoins il est fréquent que la question de grammaire ne soit que partiellement traitée et les notions ne sont bien souvent qu'imparfaitement maîtrisées. Ainsi, de nombreux candidats se sont contentés d'un relevé non exhaustif des pronoms personnels, ignorant les autres catégories présentes dans l'extrait à étudier. L'analyse grammaticale est souvent incomplète voire lacunaire quant à la nature et la fonction des occurrences relevées. Ces constats pointent la nécessité d'approfondir encore le travail de préparation de cette question. Pour ce faire, un entraînement régulier est indispensable : il est par exemple possible de tenter de déterminer, pour un extrait de texte, un point de langue qu'il serait pertinent d'aborder en classe, puis de le traiter en s'appuyant sur *La grammaire du français. Terminologie grammaticale*.

Pour mémoire, le jury rappelle que le pronom est un équivalent syntaxique d'un groupe nominal dont il porte les informations grammaticales : genre, nombre, personne, fonction. Ces informations influent sur sa morphologie.

D'un point de vue sémantique, on distingue plusieurs situations :

- le pronom peut renvoyer à un groupe nominal antécédent. C'est le cas des pronoms personnels de troisièmes personnes du singulier et du pluriel.

² <https://eduscol.education.fr/document/1872/download>

- La référence du pronom est fournie par la situation d'énonciation (emploi déictique). C'est le cas des pronoms personnels de premières et deuxièmes personnes du singulier et du pluriel.

- Le pronom peut ne renvoyer ni à un groupe nominal antécédent, ni à une référence fournie par la situation d'énonciation. C'est le cas des pronoms impersonnels qui renvoient à un ensemble plus ou moins défini. On parle alors d'emploi générique (*Tout va bien*). Le pronom « il » connaît par ailleurs un emploi non personnel à la voix impersonnelle (*Il faut dormir*).

On distingue les pronoms personnels (*je, moi, me...*), les pronoms possessifs (*le mien...*), les pronoms démonstratifs (*ce, celui, cela...*), les pronoms indéfinis (*chacun, tout, aucun, on...*), les pronoms interrogatifs (*qui ?*), les pronoms relatifs (*qui, que, où, dont...*) et les pronoms adverbiaux (*en, y*).

Pistes de correction :

Analyse du corpus

Le corpus proposé aux candidats comportait vingt-et-un pronoms :

- Quatorze occurrences de pronoms personnels.
- Cinq occurrences de pronoms démonstratifs.
- Deux occurrences de pronoms relatifs.

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

Pronoms personnels

Fonction Personne	Pronoms personnels sujets conjoints (joints au verbe) <i>Les verbes dont les pronoms sont sujets sont soulignés</i>	Pronoms personnels disjoints (séparés du verbe)	Pronoms personnels de fonction complément d'objet direct (COD) <i>Le verbe dont le pronom est COD est souligné.</i>	Pronoms personnels de fonction complément d'objet direct (COI). <i>Le verbe dont le pronom est COI est souligné.</i>	Pronoms personnels réfléchis
1^{ère} personne du singulier	« Je <u>vous dis</u> » (v. 39) « Je n' <u>ai</u> jamais <u>espéré</u> tant ! » (v. 41) « je <u>dis</u> » (v. 43)	« Je vous dis tout cela, vous m' <u>écoutez</u> , moi , vous ! » (v. 39)	« vous <u>m'écoutez</u> » (v. 39)	« Il ne <u>me</u> <u>reste</u> (...) » (v. 41)	
2^{ème} personne du singulier	« te <u>rends-tu</u> compte ? / <u>Sens-tu</u> mon âme (...) ? » (v. 36-37).				« te <u>rends-tu</u> compte ? » (v. 36)
3^{ème} personne du singulier	« Il ne <u>me</u> <u>reste</u> (...) » ¹ (v. 41) « elle <u>tremble</u> ² » (v. 43)				

2^{ème} personne du pluriel	« Je vous <u>dis</u> tout cela vous m' <u>écoutez</u> » (v. 39)	« Je vous dis tout cela, vous m' <u>écoutez</u> , moi, vous ! » (v. 39)			
--	---	--	--	--	--

Notes

Le pronom personnel « il » est employé ici à la voie impersonnelle : il ne renvoie ni à un groupe nominal antécédent, ni à une référence fournie par la situation d'énonciation.

Le pronom « elle » ne renvoie pas ici à un antécédent, mais à une référence fournie par la situation d'énonciation : Cyrano l'emploie pour désigner Roxane. Cette substitution de la troisième personne du singulier à la deuxième constitue une énalage, puisque le contexte indique clairement qu'il ne s'agit pas d'un aparté et que Cyrano s'adresse bien à Roxane.

Pronoms démonstratifs

Occurrences	Forme ¹	Genre et nombre	Fonction
« Je vous dis cela » (v. 39)	Composée	Neutre, singulier (invariable)	COD du verbe <i>dire</i>
« c' est trop beau » (v. 38)	Simple		Sujet du verbe <i>être</i>
« c' est trop doux » (v. 38)			
« c' est trop ! » (v. 40)			
« C' est à cause des mots (...) » (v. 42)			Sujet du verbe <i>être</i> dans la locution présentative « c'est...que ».

Note

Les pronoms possessifs peuvent prendre des formes simples, au masculin (*celui, ceux*), féminin (*celle, celles*) ou neutre (*ce, c'*), des formes composées au masculin (*celui-ci, celui-là...*), féminin (*celle-ci...*), ou neutre (*ceci...*).

Pronoms relatifs

Occurrences	Fonction	Antécédent
« Sens-tu <i>mon âme</i> , un peu, dans cette ombre, qui <u>monte</u> ? » (v. 37)	Sujet du verbe <i>monter</i>	« mon âme »
« C'est à cause <i>des mots</i> / Que ¹ je <u>dis</u> (...) » (v. 43)	COD du verbe <i>dire</i>	« Des mots »

On peut relever deux autres occurrences de « que » (sous sa forme élidée *qu'*), mais sa nature n'est pas la même :

« Il **ne** me reste **qu'**à mourir » : les adverbes « ne... que » permettent de construire la négation exceptive.

« **C'est** à cause des mots que je dis **qu'**elle tremble » : le présentatif « c'est... que » permet de construire cette forme emphatique par extraction. Son emploi met en relief le groupe prépositionnel complément circonstanciel de cause « à cause des mots que je dis ».

Le choix de ce point de grammaire n'est pas neutre. L'usage des pronoms dans ce passage permet d'éclairer le texte à plus d'un titre :

- emploi de trois personnes pour désigner Roxane (« tu », « vous », « elle »). Cette énumération souligne le trouble qu'éprouve Cyrano ;
- usage des pronoms personnels disjoints (« Je vous dis tout cela, vous m'écoutez, moi, vous ») : ils insistent sur le caractère singulier de cette situation où Cyrano s'autorise à ouvrir son cœur à Roxane, et renvoient à deux verbes dont la signification est essentielle dans cet extrait : dire et écouter ;
- usage récurrent du pronom démonstratif neutre « c' », faisant référence à la situation, associé à l'adverbe « trop » ;
- usage récurrent des pronoms personnels « je », « tu », « vous », dont l'emploi est déictique, la référence étant fournie par la situation d'énonciation : or celle-ci n'est réellement connue que par Cyrano et les spectateurs. En particulier, Roxane et Christian ne disposent pas des éléments nécessaires pour interpréter convenablement la première personne du singulier.

On attendra en particulier des candidats qu'ils aient su :

- aller au-delà d'une définition se bornant à exprimer que le pronom remplace un nom ;
- nommer les différentes catégories de pronoms en les illustrant par des exemples pertinents ;
- en particulier, identifier et nommer le pronom personnel réfléchi, les pronoms démonstratifs, les pronoms relatifs ;
- commenter les variations morphologiques des pronoms selon leur personne, genre, nombre, fonction.

On valorisera tout particulièrement dans la notation les copies qui ont su :

- identifier l'emploi non personnel du pronom « il » ;
- remarquer que le pronom « elle » ne renvoie pas à un antécédent et commenter ce fait de manière pertinente ;
- identifier le présentatif « c'est... que » et la tournure emphatique de la phrase ;
- indiquer que « c' » et « cela » sont des pronoms démonstratifs neutres et distinguer la forme simple et la forme composée ;
- souligner et expliciter les différentes natures possible de « que »/ « qu' ».

Question 3 : exploitation pédagogique

« Dans le cadre de l'objet d'étude « Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence », vous concevrez et rédigerez, à partir de ce dossier, une séquence pédagogique destinée à une classe de seconde de baccalauréat professionnel et qui comportera obligatoirement un travail sur la langue. (8 points) »

Le jury observe que les candidats ont en général traité cette question avec sérieux. La grande majorité d'entre eux témoignent d'une connaissance globale des programmes de lycée professionnel. Les copies attestent d'une réelle connaissance du métier d'enseignant et montrent une réflexion didactique en construction, parfois très pertinente. La plupart des candidats

connaissent les quatre compétences visées par l'enseignement du français au sein des classes préparant au baccalauréat professionnel ³:

- 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.

Certains points de vigilance demeurent néanmoins : il n'est pas rare que des candidats témoignent d'une méconnaissance totale de la didactique des lettres, s'appuyant sur le vocabulaire de la didactique des langues étrangères pour présenter leur séquence (cadre européen des langues, objectifs pragmatiques, culturels, ...). De plus, la voie professionnelle est parfois méconnue ou implicitement présentée avec une vision stéréotypée. En particulier, les modalités d'évaluation certificative des élèves se révèlent souvent inconnues : rappelons que l'épreuve de français au baccalauréat professionnel ne se déroule ni de manière anticipée en classe de Première, ni à l'oral.

Le jury attire particulièrement l'attention sur le fait que certains candidats peinent encore à proposer une séquence construite avec rigueur. Il invite à mesurer les attendus de la consigne. Celle-ci commande de concevoir une séquence d'enseignement portant sur un corpus déterminé, destinée à un niveau de classe porté à la connaissance des candidats. À cet effet, le jury souhaite rappeler la démarche de construction d'une séquence. Celle-ci suit un ordre immuable auquel le candidat ne peut se soustraire. Elle impose, en premier lieu, d'élaborer une problématique de séquence en lien avec l'objet d'étude. Ce précieux « fil d'Ariane » constituera la ligne directrice de la séquence et contribuera à éviter les écueils, redondances et risques de dispersion. Ce questionnement est d'autant plus précieux qu'il conduira également à réfléchir sur la portée des documents composant le corpus, à les hiérarchiser et à déterminer leur place. Ces choix permettront l'élaboration de séances fluides qui s'enchaîneront logiquement et contribueront à construire une réponse progressive à la problématique de séquence.

Il est de plus nécessaire d'explicitier les objectifs de la séquence en termes de compétences et notions visées, en rapport avec les attendus du programme. L'évaluation sommative de fin de séquence sera construite pour s'assurer que ces objectifs ont été atteints. Un candidat a ainsi eu la bonne idée de se fonder sur le document didactique et de le poser en évaluation sommative, construisant le projet de séquence et l'ensemble des séances autour des capacités à construire pour réaliser cette évaluation. Il en résulte une proposition claire et cohérente.

Pour atteindre les objectifs visés, les propositions de séances ne sauraient se réduire au seul discours magistral et omniprésent de l'enseignant. Or certaines sont parfois répétitives, artificielles et consacrées à l'étude stylistique des passages. Certains candidats accumulent les séances sur le modèle lecture, analyse, prise de note, sans aucune variation et sur un modèle uniquement descendant. D'autres encore proposent des apports notionnels descendants et purement formels : rappelons par exemple que tout travail sur les didascalies doit permettre aux élèves de

³ Cf. préambule du programme de seconde professionnelle (BOEN spécial n° 5 – 11 avril 2019) : https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP5-MEN-11-4-2019/03/8/spe622_annexe_1105038.pdf

construire la spécificité du texte théâtral, écrit non pas seulement pour être lu mais pour être représenté sur un espace scénique.

Autre écueil, certains candidats se sont bornés à proposer des séances sous forme de cours dialogué. Or celui-ci est peu porteur d'apprentissage : ne donnant pas le temps de la réflexion et de l'élaboration, il repose généralement sur la mobilisation d'une minorité d'élèves, guidés, à travers des questions fermées, vers une interprétation unique, celle de l'enseignant. Les compétences visées par le programme sont peu ou pas travaillées.

Or il est attendu des candidats qu'ils proposent des démarches et activités susceptibles de construire chez tous les élèves les compétences et notions en rapport avec les objectifs qu'ils ont définis pour la séquence présentée. Le jury a ainsi apprécié les copies proposant des modalités de mise en activité variées dont les objectifs et le déroulé étaient clairement explicités. La variété de ces propositions attestent que la progression constatée lors de la session précédente se poursuit : activités d'écriture (suite d'une scène...), de lecture expressive, de débat interprétatif, mises en œuvre à travers des temps de travail individuel, en binôme, en groupe, construits en lien avec les compétences visées... Autre exemple, un candidat a su proposer une évaluation formative pertinente, préparant par un étayage progressif l'évaluation sommative : il s'agissait d'intégrer des didascalies au texte 3 (Acte III, scène 7) afin de bien faire comprendre aux élèves le contexte de la scène. Peuvent aussi être proposés des carnets de lecteur ou de spectateur : ces mises en œuvre sont appréciées car elles permettent à l'élève d'exprimer son avis, son ressenti, de conserver une trace de son expérience en tant que sujet-lecteur et/ou sujet-spectateur. D'une manière générale, ont été valorisées les propositions pertinentes et argumentées dans les domaines suivants : usage d'outils numériques, construction d'une ou plusieurs séances envisageant une collaboration avec les enseignants-documentalistes, et/ou s'inscrivant dans le cadre de la co-intervention, et/ou dans celui de l'accompagnement renforcé, et/ou dans celui de groupes à effectif réduit. Citons aussi une copie présentant une réflexion intéressante sur un travail collaboratif avec des partenaires dans et hors l'établissement : ainsi un entraînement à la mise en voix des textes se fait avec le concours d'une troupe théâtrale, en vue d'une participation à un concours d'éloquence. Les élèves réalisent de plus un décor avec le professeur d'Arts appliqués. À travers une telle proposition, le jury peut percevoir la faculté du candidat à élargir sa pratique et à la rendre dynamique pour favoriser l'engagement et la réussite des élèves.

De tels démarches didactiques placeront naturellement les apprenants dans une démarche qui leur permettra de développer leurs compétences langagières, la maîtrise de la langue prenant alors tout son sens.

Des propositions de séquence ont éliminé certains documents du corpus proposé et/ou en ont proposé un autre. Cela est tout à fait possible ; néanmoins les motifs qui ont présidé ces choix se doivent impérativement être justifiés. Évoquer la difficulté d'un document ou sa longueur trop conséquente ne saurait être un motif recevable pour le jury. Celui-ci rappelle qu'il convient de proposer des textes résistants aux élèves afin de les inscrire dans une démarche de questionnement et d'analyse qui leur permettra de développer leurs compétences de lecture.

Il convient enfin de ne pas négliger le travail sur la langue. Il s'agit d'élaborer un choix judicieux afin que son traitement vienne en appui à la réalisation de certaines des tâches d'écriture, de lecture ou d'oral proposées dans le cadre de la séquence. Il ne s'agit pas de se borner à une redite

de la question 2. Si le candidat décide de traiter le point de langue déjà abordé dans ce cadre, il lui est conseillé de veiller à soigner tout particulièrement la présentation des raisons ayant présidé à ce choix ainsi que des modalités de transposition didactique en direction d'une classe de lycée professionnel.

En conclusion, le jury conseille aux futurs candidats de s'entraîner à l'exercice de préparation didactique, et ce tout au long de leur formation. Pour construire cette réflexion, ils pourront notamment prendre appui sur les séquences proposées sur Eduscol (voir bibliographie ci-dessous).

Pistes de correction

1) Rappels sur le programme de seconde baccalauréat professionnel

« Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence » est l'un des trois objets d'étude de la classe de seconde professionnelle. Il convient de l'inscrire dans la continuité de la démarche d'acquisition des **quatre compétences** à construire sur le cycle :

- maîtriser l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer dans diverses situations de communication ;
- maîtriser l'échange écrit : lire, analyser 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.

Trois finalités sont particulièrement mises en avant dans le cadre de cet objet d'étude :

- Apprécier la dimension esthétique et créative de la parole.
- Découvrir et pratiquer la prise de parole en public.
- Comprendre et maîtriser les genres qui participent à la fois de l'oral et de l'écrit.

En ce qui concerne sa **mise en œuvre**, une entrée par le texte de théâtre est explicitement préconisée : « Conciliant à la fois littérature et spectacle, le texte de théâtre permet de comprendre comment un texte est écrit pour être dit et comment sa mise en scène produit un effet sur le spectateur ». Pour ce faire, « cet objet d'étude s'appuie sur la lecture intégrale d'une pièce de théâtre que le professeur choisit parmi le répertoire classique ou contemporain, et de sa ou ses mises en scène ».

2) Choix des documents au regard des préconisations

Cyrano de Bergerac fait partie des pistes bibliographiques suggérées par le programme pour traiter l'objet d'étude. Le corpus propose des textes aux thèmes variés, susceptibles de susciter l'intérêt d'adolescents : autodérision et défi verbal pour le premier, expression d'une certaine révolte et aspiration à la liberté pour le deuxième, déclaration d'amour pour les deux derniers. Les documents iconographiques permettent d'interroger l'importance des choix de mise en scène, la façon dont elles traduisent la variété des interprétations possibles et leurs effets sur les spectateurs. Enfin, le document didactique accompagne la mise en œuvre d'une lecture expressive, permettant ainsi aux apprenants de s'approprier des procédés d'éloquence, mais aussi de livrer leur interprétation de l'œuvre et du personnage de Cyrano. L'activité proposée permet de travailler en interaction les compétences d'oral, de lecture et d'écriture, ainsi que le préconisent les programmes.

3) Objectifs de la séquence : compétences, finalités, et notions visées

Si les **quatre compétences** visées par le programme sont travaillées en interaction, deux d'entre elles sont plus particulièrement travaillées dans le cadre de cette séquence : « **Devenir un lecteur compétent et critique**, adapter sa lecture à la diversité des textes » et « **Maîtriser l'échange oral** : écouter, réagir, s'exprimer dans diverses situations de communication ». En effet, la particularité du genre théâtral est de toucher de manière indissociable à la pratique de l'oral et de l'écrit. Ainsi, pour reprendre les termes du programme, il s'agira, en ce qui concerne les **finalités**, d'amener les apprenants à « **apprécier la dimension esthétique et créative de la parole** » en analysant comment le texte théâtral « est écrit pour être dit et comment sa mise en scène produit un effet sur le spectateur ». Il s'agira de plus de les amener à « **comprendre et maîtriser les genres qui participent à la fois de l'oral et de l'écrit** ».

En termes de **notions**, le corpus permettra de travailler **l'art oratoire, l'éloquence, la mise en scène et la mise en voix** dans le cas où l'enjeu de la parole est d'**émouvoir** et de **séduire**.

4) Exemples de problématiques possibles

- Comment procédés d'écriture, mise en scène et jeux d'acteurs se conjuguent-ils pour créer des émotions chez les spectateurs ?
- Comment Cyrano, personnage de théâtre, se met-il lui-même en scène ?
- Comment les propos de Cyrano incarnent-ils ses valeurs et sa personne ?
- Quels sont les ressorts de l'éloquence de Cyrano ?

5) Ordre des documents

Il semble pertinent de conserver l'ordre de la pièce pour traiter les quatre textes. Il est possible de choisir différents moments de la séquence pour étudier les documents iconographiques : ils peuvent servir de support au lancement, pour définir un horizon d'attente, ou être traités en cours ou en fin de séquence, pour comparer les interprétations des metteurs en scène et les confronter à celles des élèves. Il est tout à fait pertinent, à ce titre, d'ajouter des documents audiovisuels, extraits de mises en scène variées de l'œuvre.

Le document didactique constitue quant à lui une tâche finale, que les élèves réalisent après avoir étudié l'ensemble du corpus. Il est possible de leur présenter cet objectif dès le début, en leur conseillant de réaliser des essais d'enregistrement de lectures expressives tout au long de la séquence.

6) La question de l'étude d'une œuvre intégrale

La manière d'aborder une œuvre intégrale questionne généralement les enseignants, en particulier dans le cadre du lycée professionnel. Comment surmonter les appréhensions des élèves face au texte écrit et leur donner le goût de la lecture ? S'il est indispensable que les apprenants disposent du livre pour cette séquence, il est néanmoins envisageable de s'en tenir à un parcours de lecture en n'étudiant que les quatre textes qui constituent un ensemble cohérent couvrant l'œuvre dans sa globalité. L'enseignant peut alors raconter ce qui se passe entre deux extraits, ou, mieux, faire visionner la pièce de théâtre, en début ou fin de séquence, ou encore entre l'étude de deux extraits. Il est également possible de prendre appui sur le livre audio pour demander aux élèves d'écouter certains passages en autonomie. La possession du livre peut en inciter certains à se

lancer dans la lecture des passages n'ayant pas été abordés en cours, ou à revenir pour le plaisir sur des passages déjà étudiés. Il est également tout à fait envisageable de faire lire l'œuvre dans son intégralité, et ce d'autant qu'elle est très accessible et que le destin de Cyrano est de nature à susciter l'intérêt des élèves.

7) Pistes d'exploitation

Il est possible de proposer de nombreuses activités visant à accompagner l'appropriation des textes étudiés, tout en construisant une réflexion portant sur l'éloquence. Les pistes ci-dessous sont données à titre indicatif.

- D'une manière générale, il est conseillé de partir de la réception des élèves : qu'ont-ils compris du texte ? Quelles émotions ont-ils ressenties ? Que pensent-ils des points de vue exprimés ?
- Les documents iconographiques pourraient servir de supports pour le lancement de la séquence : analyse des images, hypothèses sur le personnage de Cyrano, sa personnalité, mais aussi sur l'intrigue.
- Pour la tirade du nez, on pourrait répartir le texte entre différents groupes à qui il incomberait de mettre en voix deux ou trois des tons employés par Cyrano. Puis demander aux élèves de réaliser à l'écrit une première esquisse du portrait moral de Cyrano.
- À partir de la tirade des « Non, merci », il s'agirait de reprendre et de compléter le portrait de Cyrano, en se fondant sur le texte pour justifier les affirmations. Ce travail pourrait se mener d'abord individuellement, par écrit, puis donner lieu à une confrontation des réponses en petits groupes.
- Lors de l'étude de la scène du balcon, il serait possible de diffuser plusieurs mises en scène et d'analyser la manière dont les choix opérés servent les enjeux du texte et témoignent d'une interprétation du personnage. Les élèves seraient alors amenés à débattre sur la mise en scène qui leur semble la meilleure.
- Le dernier texte pourrait faire l'objet d'une mise en voix et en gestes dans le cadre d'un travail en binôme.
- Il serait possible, en fin de séquence, de revenir sur les affiches et d'interroger les deux visions du personnage de Cyrano qu'elles véhiculent : un poète amoureux évoluant dans un univers onirique pour Denis Podalydès, un rappeur joyeux et provocateur entouré de ses compagnons pour Gaspard Baumhauer. On peut aussi interroger les choix effectués pour la taille du nez, démesuré chez Podalydès, rigoureusement normal chez Baumhauer, ce qui semblerait indiquer que, selon lui, le complexe éprouvé par Cyrano est irrationnel. Ce travail pourrait donner lieu à un débat interprétatif sur l'œuvre et ses enjeux, qui en clôturerait l'étude.

Certaines modalités de travail, telles que la menée d'un débat interprétatif ou l'écriture collaborative, tireront particulièrement bénéfice du cadre offert par les groupes à effectif réduit.

8) La séance d'étude de langue

Celle-ci peut se dérouler, par exemple, dans le cadre de l'étude du texte extrait de la scène du balcon.

- Une séance sur les pronoms est tout à fait pertinente, en ce que cette entrée éclaire la compréhension du texte, mais aussi, de manière plus générale, parce que ces éléments de reprise anaphorique constituent souvent un obstacle à la construction de la compréhension des textes lus.

- Il est également possible de travailler sur les marques d'oralité, en particulier sur l'effet d'insistance que constitue la forme emphatique. D'une manière générale, il est intéressant d'attirer l'attention des élèves sur les constructions grammaticales caractéristiques de l'oral, et sur la façon dont elles servent l'éloquence.

9) L'évaluation de fin de séquence

Le document didactique proposé constitue une tâche complexe permettant d'évaluer, au terme de la séquence, le degré d'acquisition des compétences visées. Il est à ce titre possible de présenter ce travail dès le début de la séquence pour en préciser les objectifs en termes de capacités à construire. C'est aussi un moyen d'amener les élèves à s'interroger, tout au long de la séquence, au sujet des émotions qu'ils souhaiteraient exprimer au travers des différents textes étudiés ainsi que des procédés qu'ils pourraient mettre en œuvre pour atteindre leurs buts.

On peut interroger les modalités de mise en œuvre de cette activité : est-elle réalisée en classe ou à la maison ? Il est tout à fait possible d'envisager un travail hybride : rédaction du projet de lecture expressive en classe, réalisation de l'enregistrement à la maison.

Pistes bibliographiques :

Quelques propositions d'ouvrage permettront d'accompagner les futurs candidats dans leurs préparations au CAPLP.

En grammaire :

Ressource institutionnelle :

MONNERET Philippe, POLI Fabrice, *La grammaire du français. Terminologie grammaticale*, Paris, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2021, 1 vol., 210 p. (en ligne sur Eduscol) :

<https://eduscol.education.fr/document/1872/download>

MONNERET Philippe, POLI Fabrice, *La grammaire du français du CP à la 6^e*, Paris, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2022, 1 vol., 336 p. (en ligne sur Eduscol) :

<https://eduscol.education.fr/document/45262/download>

Ces ouvrages sont indispensables pour permettre aux candidats d'acquérir des repères clairs en matière de terminologie et d'analyse grammaticales.

Autres ressources :

CHARTRAND Suzanne-Geneviève (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal-Paris-Toronto, Pearson/Éditions du nouveau pédagogique (ERPI), 2016, 1 vol., XIV + 346 p.

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

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>

En particulier, les programmes doivent être travaillés en profondeur.

Il est recommandé de lire et d'étudier au moins une proposition de séquence (au choix). Voir en particulier 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. Une attention particulière pourra également être portée aux activités proposées dans chaque séance et à la façon dont elles sont susceptibles de permettre aux élèves de construire les compétences et notions visées.

Lire une œuvre intégrale en lycée professionnel, fiche Eduscol :

<https://eduscol.education.fr/document/6079/download>

Intervention d'Anne Vibert, IGÉSR : « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? »

Autres ressources :

En lecture :

LEMARCHAND THIEURMEL Stéphanie, *Devenir lecteur : l'expérience de l'élève de lycée professionnel*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, 1 vol., 227 p.

Le numérique :

Canva : https://www.canva.com/fr_fr/ : mise en page de portfolio par exemple.

Genially : <https://genial.ly/fr/> : créer des présentations infographiques, des ressources pédagogiques des vidéos de présentation avec des éléments interactifs.

Photospeak : <https://ressources.dane.ac-versailles.fr/ressource/photospeak> : application qui permet de faire parler des photos, des portraits pour développer les compétences orales.

Outil de construction de nuages de mots : <https://www.nuagesdemots.fr/>

Outil d'enregistrement de la voix : <https://ladigitale.dev/blog/digirecord-pour-enregistrer-et-partager-des-fichiers-audio>

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

II.1 Épreuve de leçon dans la valence langues vivantes ESPAGNOL

Rappel de l'épreuve et déroulement :

L'épreuve de leçon a pour objet **la conception et l'animation d'une séance d'enseignement**. Elle permet également **d'évaluer les compétences linguistiques et culturelles en langue étrangère**.

- Durée de la préparation : 2 heures
Les candidats disposent d'un support numérique et d'un accès à internet.
- Durée totale de l'épreuve : 1 heure maximum
 - Sous-épreuve 1 : Analyse et restitution en espagnol**
Durée : 30 minutes (exposé : 15 min ; entretien : 15 min)
Les candidats rendront compte **en espagnol** du sens du **document A (document audio ou vidéo n'excédant pas 3 minutes)** 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.
 - Sous-épreuve 2 : Construction et présentation en français d'une séance**
Durée : 30 minutes (exposé : 15 min ; entretien 15 min)
Après avoir analysé brièvement le ou les document(s) complémentaire(s) qu'ils auront choisi(s) dans le dossier qui leur a été remis, les candidats présenteront **en français** au jury les objectifs d'une séance d'une heure en classe de **Première ou Terminale** de baccalauréat professionnel et exposeront leurs propositions de mise en œuvre en précisant **les pistes d'exploitations didactiques et pédagogiques** du ou des documents qu'ils auront retenu(s). Le document A ne peut faire partie de ce(s) document(s).
Les candidats proposeront un déroulement cohérent de la séance avec des exemples concrets d'activités langagières et en décriront les objectifs linguistiques, interculturels et éducatifs de chaque étape.
- Coefficient : 2,5
- Chaque partie compte pour moitié dans la notation de l'épreuve. L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Sous-épreuve 1 : Analyse et restitution en espagnol

- La langue

Le jury tient à rappeler, une fois de plus cette année, l'importance et le soin qu'il convient d'accorder à cette sous-épreuve puisque les candidats seront amenés à s'exprimer en espagnol dans cette partie uniquement. Une excellente maîtrise de la langue, tant dans la compréhension des documents proposés que dans l'expression, est logiquement attendue des candidats au métier de professeur d'espagnol-lettres en lycée professionnel. Si le jury a souvent pu écouter des exposés énoncés dans un espagnol de très bonne tenue, il a néanmoins déploré, chez certains candidats

mal préparés, des fautes tout à fait rédhibitoires : des erreurs sur un lexique élémentaire (« *exprimirse* », « *evoluar* », « *el arte callejo* », « *van tomando su placé* ») voire sur des points essentiels de grammaire et de conjugaisons (« *Si la ciudad tendría...* », « *como si estaríamos* », « *yo me refiere* »). Qu'elles soient à mettre sur le compte de l'émotion ou non, ces fautes sont du plus mauvais effet lors d'une épreuve de concours. Aussi le jury tient-il à rappeler combien il est fondamental de s'entraîner, a fortiori lors d'une année de concours : exercices de thème et version, séries, films, programmes de télévision ou de radio, séjours, réseaux sociaux... permettent à tout hispaniste de travailler les compétences linguistiques.

- Analyse et commentaire(s)

Le jury, cette année encore, tient à féliciter les candidats qui ont montré une très bonne maîtrise du vocabulaire et des outils d'analyse filmique. Il rappelle également que le commentaire du document audio ou vidéo ne peut se limiter à une simple description littérale (plan par plan). Le contenu, explicite et implicite, doit être mis en avant afin de rendre compte des enjeux du document. Le jury attend des candidats qu'ils soient capables d'interroger les principaux éléments porteurs de sens. La date de publication et la source du document apportent-elles du sens ? Dans quelle mesure les éléments d'analyse formelle évoqués servent-ils le fond ? Sous quelle forme le message est-il présenté ? À quel public s'adresse le document ? Quel est le ton du message ? Quelle est sa portée ou ses intentions, avouées ou non ? Utilise-t-il des stratégies particulières pour parvenir à ses fins ?

Un document bien commenté peut permettre à un candidat de montrer ses capacités d'analyse ainsi que de mettre en lumière les multiples intérêts qu'il renferme. Par exemple : analyser les stratégies d'un spot publicitaire permet aux élèves d'en comprendre le sens et de développer leur esprit critique ; analyser la bande-annonce d'un film (lumière, sons, choix des scènes montrées...) permet de les initier aux techniques artistiques et/ou commerciales du cinéma. En ce qui concerne plus particulièrement l'intérêt linguistique des documents proposés, rappelons que le jury est ouvert à toute proposition de réponse fondée et qu'il n'attend pas de propositions spécifiques préétablies. Il attend des candidats des propositions justifiées c'est-à-dire assorties d'explications (et/ou d'exemples) montrant la cohérence de ces choix.

- Connaissances culturelles et actualités

Si le jury n'attend pas une connaissance encyclopédique de la culture hispanique, il attend néanmoins une maîtrise convenable des grands repères culturels et géographiques. Des événements tels que la guerre civile espagnole, le franquisme, les dictatures latino-américaines, la Constitution de 1978, les faits les plus marquants de l'actualité des pays hispanophones (faits migratoires, situation des minorités, régimes ou partis autoritaires, etc.) ne sauraient être ignorés d'un futur enseignant d'espagnol. S'il a pu écouter des exposés montrant de solides connaissances de culture générale, le jury a tout de même été surpris de voir qu'un petit nombre de candidats ignorait *el caso Rubiales* en Espagne ou les dictatures des pays du *Cono Sur*. Aussi incite-t-il vivement les candidats à suivre l'actualité culturelle et sociopolitique à partir de médias en langue espagnole (*El País*, *RTVE*, *RNE*, *EFE*, etc.) et de manuels ou précis de civilisation. Se préparer à l'épreuve passe par l'actualisation de ses connaissances, une pratique qu'ils conserveront tout au long de leur carrière.

Sous-épreuve 2 : Construction et présentation en français d'une séance

Rappels sur l'épreuve

- La sous-épreuve 2 consiste à choisir un ou deux documents du corpus, à l'exception de la vidéo déjà traitée dans la première sous-épreuve, et à proposer une séance d'enseignement de Première ou Terminale de baccalauréat professionnel (la classe destinataire est précisée dans la consigne). Nous rappelons qu'il s'agit d'animer une séance de cours de 55 minutes et non une séquence : il n'est donc pas conseillé de prendre trop de documents du corpus. Certains candidats qui s'y sont risqués n'ont pas eu le temps de terminer leur exposé ou se sont cantonnés à une proposition trop superficielle. Rappelons que tous les choix sont acceptables pour peu qu'ils soient faisables en 55 minutes et justifiés.
- Le jury sait apprécier les efforts de candidats qui parviennent à contextualiser / problématiser brièvement la séance dans la séquence. Il rappelle également la nécessité de la mise en réseau des deux sous-épreuves ; il invite les candidats à présenter brièvement mais clairement le lien entre le document A et le(s) document(s) complémentaire(s). De plus, la proposition de mise en œuvre doit refléter la corrélation entre les activités et les points saillants de l'analyse.
- Proposer de couper un document est autorisé à condition que le sens ne soit pas dénaturé et que la démarche soit justifiée.
- La connaissance des programmes de la voie professionnelle et du CECRL sont deux prérequis pour se présenter aux épreuves d'un concours de recrutement de l'Éducation nationale.

Constats et conseils

- Le jury rappelle, cette année encore, qu'une bonne prestation à cette sous-épreuve repose sur deux mots clés : cohérence et justification. Après avoir fait une analyse pertinente du ou des document(s) choisi(s), le candidat doit proposer pour sa séance une démarche cohérente, un projet dont on voit la logique (avec la description-analyse évoquée et/ou avec les objectifs annoncés). Si le jury est ouvert à de multiples façons d'exploiter un document, il attend toutefois que les candidats justifient, c'est-à-dire expliquent, leurs choix et leur démarche : proposer de faire travailler les élèves en îlots peut être tout à fait intéressant à condition d'en expliquer le but. Annoncer plusieurs objectifs linguistiques sans préciser pourquoi ils sont pertinents ou adaptés dans le projet présenté n'est pas recevable. En résumé, le jury attend de cette sous-épreuve professionnalisante que les candidats expliquent simplement mais clairement un projet de séance qui permette aux élèves de décrire/commenter le ou les document(s) et d'accéder au sens ou à l'intérêt qu'il(s) présente(nt). Les objectifs découleront logiquement de ce projet.
- Concernant les objectifs linguistiques plus précisément, rappelons que la seule présence d'un fait de langue dans un document ne constitue pas nécessairement un objectif linguistique pertinent pour la séance. De nombreux candidats ont par exemple proposé « *como si + subjonctif imparfait* » car il apparaissait sur une affiche du dossier. Or, à aucun moment, ces derniers n'ont expliqué comment ils allaient le travailler avec les élèves ni en quoi cette expression était utile pour le commentaire du document et/ou le projet de la séance. Exploiter un fait de langue présent dans le document est évidemment possible, mais il convient de garder à l'esprit que des objectifs apparaissent souvent lors du commentaire et/ou lors des activités proposées par l'enseignant.

Ainsi, une vidéo peut très bien permettre de travailler le subjonctif bien qu'elle n'en contienne aucun si le professeur propose une activité, par exemple, sur les sentiments et aspirations des personnages (*esperan que, desean que ; temen que...*).

- Le jury a valorisé les candidats qui se sont détachés de leur prise de notes afin d'optimiser les échanges avec les différents membres du jury. Le dynamisme, l'enthousiasme et la sincérité dont ont fait preuve la plupart des candidats lors de l'analyse et l'entretien ont été très appréciés. Nous conseillons aux futurs candidats de bâtir un plan solide et de limiter la rédaction à une prise de notes des éléments essentiels pour ne pas s'enfermer inévitablement dans un exercice de lecture à voix haute, source d'une certaine monotonie. Un travail sur le débit de la langue améliorera la qualité de la communication.

De la même façon, il convient de ne pas oublier que les questions du jury n'ont d'autre but que d'aider les candidats, de les inviter à préciser leur pensée ou de préciser leurs connaissances : elles ne sauraient être des questions pour les « piéger ».

On trouvera ci-après les sujets de la session 2024. Seul le premier sujet est accompagné de pistes de lecture, d'analyse et de réflexion. En utilisant volontairement le mot « pistes », le jury insiste, à nouveau, sur le fait que d'autres possibilités existent et sont recevables pour peu qu'elles soient cohérentes et justifiées.

Pistes d'exploitation du sujet 1

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

Bande-annonce du film *Nostalgia de la luz*, Patricio Guzmán (Chili, 2010)

Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=7SW7IDg5V2o>

Patricio GUZMÁN : cinéaste chilien, né en 1941 à Santiago. Cinéaste de la mémoire de la dictature chilienne. Cf. *Chile, la memoria obstinada* (1997), *El caso Pinochet* (2001), *Allende* (2004), *El botón de nácar* (2015), *La cordillera de los sueños* (2019), *Mi país imaginario* (2022).

- ***Nostalgia de la luz* (2010)** : un titre poétique, mystérieux et énigmatique. Un oxymore peut-être si l'on associe la lumière à la vie et la nostalgie à la perte, au manque, à la disparition... Subtile combinaison d'images (stellaires et terrestres), d'un commentaire (voix off), et de témoignages.

- **Un trailer assez bref** (moins de 2 minutes), extrêmement structuré, comme ciselé, au rythme particulièrement posé. 4 unités/espaces de sens :

1. → 58'' : «La ciencia se enamoró del cielo de Chile.»

Un long silence (8', sobriété du fond noir, annonce (en incrustation) de la coproduction (170 mécènes et 4 coproducteurs). Puis une contextualisation, de l'infiniment grand à l'infiniment petit : planète Terre (*nuestro planeta húmedo*) → Atacama (*única mancha marrón, donde no existe ningún grado de humedad*, haut-lieu planétaire de l'observation scientifique des phénomènes célestes) → montagnes de l'immense désert chilien → rochers → sable pierreux : comme si la caméra se faisait télescope et devenait exploratrice de la Terre depuis les cieux et annonçait la phrase-clef qui « constitue le titre de la deuxième unité de sens (cf. 2.). Une première minute installe le spectateur dans un univers poético-scientifique : images stellaires, construction des observatoires (voix off : *envueltos por el polvo estelar, los científicos de todo el mundo construyeron aquí los más grandes telescopios del mundo*), image d'un scientifique à son télescope (24''), interview d'un scientifique chilien de renom (Gaspar Galaz, enseignant-chercheur de l'Université Catholique du Chili) qui évoque le mystère des origines de l'homme, de la planète et du système solaire « *¿De dónde venimos? La pregunta es muy fuerte.*» Une contextualisation géographique, scientifique et environnementale qui ménage l'effet de tragique surprise qui inaugurera la deuxième partie du document.

Seconde 42 : en incrustation, le titre du film vient renforcer l'énigme des origines et celle du film de Guzmán lui-même.

2. 58''→ 1'12'' : «Y ojalá los telescopios no miraran solo al cielo sino que pudieran traspasar la tierra para poderlo ubicar.»

Juste au milieu de la bande-annonce du film, une femme d'un certain âge émet un souhait irréalisable comme le suggère l'emploi de *ojalá* + imparfait du subjonctif. Au milieu de la terre aride et enveloppée du vent du désert, une femme au regard triste, presque au bord des larmes mais une femme déterminée témoigne. Juste avant son intervention, le spectateur la voit creuser la terre pierreuse du désert à l'aide d'une pelle dont la petitesse et la fragilité contraste avec l'immensité désertique. Cette immensité elle-même rend frêle le corps de cette femme-archéologue. Le mystère tragique de cette quête fragile est redit par le pronom personnel

complément dans l'expression *poderlo ubicar*. Qui ? Quoi ? Où ? On comprend, peu à peu - ou d'un coup - que ce *lo* représente l'être aimé et perdu, assassiné et jeté là par les tortionnaires du régime de Pinochet (= *las osamentas*, cf. doc. E). Quête patiente, obstinée et éperdue, véritable archéologie de la mémoire vive ou ravivée.

3. 1'12" → 1'30" : «Durante 17 años, Pinochet asesinó, enterró...», «Las mujeres que buscan a sus muertos exigen respuestas.»

Sans tarder, l'explication historique est donnée par la voix off dont la solennité est marquée : lenteur du débit, clarté (sans froideur cependant) du propos, image furtive mais poignante d'un mur de mémoire (comme décrépi) composé des photos des disparus. Un propos historique qui rappelle la dictature chilienne, son extrême violence, ses assassinats et sa volonté de faire disparaître les corps des opposants assassinés dans l'immensité du désert d'Atacama, tombeau à ciel ouvert exploré par les femmes (mères, épouses, sœurs, ... des disparus) : les images montrent, dans l'immensité désertique, de frêles silhouettes féminines explorant, agenouillées ou debout, le sol du désert à la recherche des restes (qu'on ne voit pas) de leurs proches assassinés. Des images fortes : détermination et obstination de ces femmes-archéologues, contrastes immensité/petitesse, force naturelle/fragilité humaine, ombre/lumière, contre-jours d'une poésie belle et tragique...

4. 1'30" → fin : «Los que tienen memoria son capaces de vivir en el frágil tiempo presente. Los que no la tienen no viven en ninguna parte.»

Ces deux phrases installent le propos dans une sentence sans appel qui vient dire l'exigence de mémoire comme nécessité vitale. On passe ici encore de l'univers stellaire, immense et étoilé, à la vie humaine et terrestre, forte et fragile à la fois (cf. l'image d'une mère et de son bébé : maternité qui dit la poésie de la vie, sa perpétuation mais aussi son statut si précaire, face aux violences politiques passées dont le souvenir tangible doit se faire mémoire immarcescible). Un regard qui embrasse passé, présent et futur.

Images et verbe se conjuguent ici comme pour mener la conjuration des dictatures et de leurs atrocités.

À noter : les images et les témoignages sont soutenus par une musique qu'il conviendra de faire analyser. Des cordes symphoniques, deux moments pour 3 ou 4 notes de piano, des moments de violon solo. Une musique à la présence discrète mais dont les quelques moments de tensions, quand l'archet frotte les cordes, disent eux aussi, en les combinant, poésie et tragédie.

Conclusion : une bande-annonce de la suggestion, hommage émouvant à la quête de ces femmes-archéologues du tragique, récupératrices de bribes mémorielles (les restes de leurs défunts) au service de la mémoire historique d'un pays tout entier. Le désert d'Atacama, à 3000 mètres d'altitude, est le lieu où œuvrent les astronomes qui observent les confins de l'univers galactique grâce à l'incroyable transparence du ciel lors même que des femmes remuent sable et pierres à la recherche de leurs disparus dont les restes sont conservés grâce à l'extrême aridité du sol désertique. L'observation scientifique du passé galactique et la recherche archéologique des femmes d'Atacama se font écho : le passé éclaire le présent en préparant l'avenir. Une combinaison filmique très resserrée, faite de science, de poésie, d'histoire, d'humanité et de beauté au service de la mémoire individuelle et collective. Une construction audacieuse qui mêle à égale importance le cinéma, la poésie, la science, l'histoire, la philosophie et la mémoire.

Intérêt d'un point de vue linguistique, culturel et formel pour des élèves hispanistes de la voie professionnelle :

- Linguistique :

→ Rappelons encore que plusieurs possibilités étaient envisageables si on expliquait ses choix. Par exemple, un(e) candidat(e) souhaitant travailler ou réactiver la forme progressive avec ses élèves pouvait avancer l'idée qu'un travail de description (description des images sans le son par exemple) ferait appel à l'emploi de *Estar* + gérondif : *Vemos a una mujer que está buscando... Otras están hablando / vemos a un hombre que está observando, etc.* D'autres candidats pouvaient préférer (ou ajouter) une autre activité autour de repères historiques et justifier ce choix par leur souhait de travailler les 3èmes personnes du passé simple (*Su marido desapareció, los militares tomaron el poder, mataron a los oponentes, enterraron....*). Il ne s'agissait pas, dans cette partie, d'expliquer les activités en détail mais de justifier la cohérence des choix opérés.

Voici d'autres pistes possibles (la liste n'est pas exhaustive) :

- emplois et valeurs du présent de l'indicatif (présent historique, temps de l'univers et de l'universel ...),
- le passé simple (les faits historiques : *construyeron, se enamoró, asesinó, enterró*),
- *estar* + gérondif (les femmes-archéologues à l'œuvre dans le désert),
- du puissant *ojalá* + imparfait du subjonctif à *querer* + infinitif ou *querer que* + subjonctif pour évoquer la quête et le labeur de ces femmes meurtries et exemplaires, puis à *para* + infinitif ou *para que* + subjonctif qui viendront indiquer l'objet de la quête et finalement les objectifs et le sens de ce devoir de mémoire,
- les expressions qui disent l'exigence de mémoire, la nécessité du souvenir, de se souvenir : *es necesario, hay que, tenemos que ...*
- *acordarse de, recordar, hacer memoria...* et le champ lexical de la mémoire : *recuerdo, olvido, conmemoración, monumento conmemorativo,...*
- ...

- Culturel :

- la géographie planétaire et plus particulièrement chilienne,
- le désert d'Atacama : haut-lieu de l'observation scientifique du ciel et haut-lieu de la mémoire historique du Chili,
- la dictature chilienne (Pinochet),
- le réalisateur chilien Patricio Guzmán

- Formel : (à associer à la compétence pragmatique)

- la spécificité du *trailer* (bande-annonce cinématographique),
- la narration filmique propre à ce medium : ici il s'agit presque du « microfilm » du film,
- les outils pour analyser ce medium : dialogue significatif entre voix, images et musique
- distinguer voix-off, témoignage, interview,
- utilisation de la musique au service du propos, elle-même bâtisseuse de sens,
- les différents plans

- Liens avec les programmes du Bac Pro :

- découverte d'autres cultures, compréhension de l'autre, citoyenneté,
- dans la droite ligne des compétences du socle : langages pour penser et communiquer (1), formation de la personne et du citoyen (3), représentations du monde (5).
- géographie physique (Chili, désert d'Atacama), grands événements historiques (dictature chilienne), dates marquantes (1973, septembre 73 → mars 1990), personnages historiques (Allende, Pinochet), lieux symboliques, historiques et culturels (Atacama), institutions et systèmes politiques (dictatures latino-américaines), grandes problématiques d'actualité (Mémoire historique, devoir de mémoire), ...

- Pour la mise en œuvre pédagogique : Plusieurs démarches sont envisageables. Par exemple, possibilité de procéder par l'analyse unité de sens par unité de sens, avec au préalable un visionnage du document en entier, ou bien, pour ménager l'effet de surprise et déclencher la réflexion des élèves, un visionnage (en 3 ou 4 fois) qui suivrait lui-même les unités de sens. Ce que disent les intervenants ne devrait pas poser de difficultés à un public d'élèves de Terminale Bac Pro : lexique simple, débit lent, propos très clairs.

La plupart des éléments retenus dans l'analyse ci-dessus sont accessibles à la compréhension des élèves ainsi que le sens du message véhiculé selon la progression établie par le *trailer* lui-même : cosmos → observatoires-hommes de science → femmes de vie en quête des êtres perdus, assassinés → dictature chilienne → exigence et devoir de mémoire.

Il s'agira aussi de demander aux élèves d'exprimer leur point de vue sur le caractère réussi de cette bande-annonce en les invitant à exprimer comment tel ou tel élément (d'image, de voix ou de son) contribue à susciter la curiosité du spectateur, à susciter son intérêt jusqu'à le décider à visionner tout le film.

**CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

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

ESPAGNOL

ÉPREUVE ORALE DE « LEÇON »

Durée de la préparation : 2 heures

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 : Tráiler de la película *Nostalgia de la luz* de Patricio Guzmán (2010)

Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=7SW7IDg5V2o>

1. 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 obligatoirement choisi(s) parmi les documents B, C, D ou E, 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 documents 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

Chile – Commémoration du 40^e anniversaire du coup d'État Les juges demandent pardon pour leurs «omissions» pendant la dictature



Un niño se apoya sobre un cartel con fotos de algunos de los 3000 desaparecidos durante la dictadura de Pinochet / Afp

La principal organización gremial de jueces de Chile pidió hoy por primera vez perdón por sus "acciones y omisiones" durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990), en medio del debate generado por la próxima conmemoración del 40 aniversario del golpe de Estado.

- 5 "El Poder Judicial y, en especial, la Corte Suprema de la época, **claudicaron en su labor esencial de tutelar los derechos fundamentales** y proteger a quienes fueron víctimas del abuso estatal", señaló en un comunicado la Asociación de Magistrados del Poder Judicial. [...] "Estimamos que ha llegado la hora de pedir perdón", declaró la Asociación, que invitó a la Corte Suprema a realizar también una autocrítica por sus actuaciones y omisiones y por no dispensar a las víctimas "la protección jurisdiccional que tanto le fue reclamada".
- 10

Durante la dictadura, unas 3.200 personas fallecieron y 38.000 sufrieron prisión política o tortura. El régimen militar, que se prolongó por 17 años, contó no solo con el apoyo de las Fuerzas Armadas sino también con la anuencia de influyentes sectores civiles, entre ellos el Poder Judicial, poderosos grupos empresariales y varios medios de comunicación.

15

elmundo.es / América, 5 de septiembre de 2013

DOCUMENT C



En una calle de Iquique (Chile) : Airu, homenaje a Luisa Toledo, luchadora social por los derechos humanos (1939-2021)

[Los muros cuentan historias. No permitas que destruyan el mensaje. La IGNORANCIA es el PEOR enemigo.]

DOCUMENT D

El Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos lleva algo más de un decenio honrando a las víctimas de la dictadura de Pinochet

Las dictaduras son acontecimientos traumáticos que dividen a la sociedad y extienden patologías que se prolongan más allá de la desaparición del dictador. [...] Como en otros estados, la memoria histórica ofrece sombras, pero también luces. Y quizá la más potente sea la creación, en 2010, del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en la avenida Matucana de Santiago de Chile. El visitante se encuentra ante una reconstrucción impecable de lo que fue la represión en tiempos de Pinochet, a través de una decidida propuesta en la que se mezcla una amplia gama de elementos, desde audiovisuales a diarios de la época, u objetos como los dibujos o las figuras artesanales que realizaban en las cárceles los presos políticos. Tampoco faltan carteles con expresiones de solidaridad internacional, ni un mapa de Chile en el que se ubican los centros de detención y tortura. Ante cualquiera de los apartados, hay que estar listo para enfrentarse a realidades brutales. Seguir vivo era cuestión de suerte. Todo está explicado con rigor y voluntad pedagógica, de forma que los más jóvenes, aquellos que no vivieron el horror, descubran los mecanismos con los que el régimen militar exterminó cualquier huella de oposición política. Pasear por el museo significa comprender qué implica la pérdida de las libertades. Tras el bombardeo del palacio de la Moneda, con el presidente Allende muerto, los nuevos dueños del país empezaron a limpiar los muros de las calles de propaganda izquierdista. La caza de brujas ideológica se llevó a cabo, con especial intensidad, en el sistema educativo. [...]

Naturalmente, el museo ha generado vivas controversias, reflejo de los antagonismos que, respecto a la memoria, aún recorren el país. Para la derecha, se trata de un fraude que solo sirve para reabrir heridas. La izquierda, en cambio, defiende la institución como un compromiso ineludible con los derechos humanos.

Francisco Martínez Hoyos, *Historia y Vida (La Vanguardia)*, 2021

DOCUMENT E

El Memorial de Calama (Desierto de Atacama, Chile)



La “Caravana de la muerte” a cargo del General Arellano Stark, quien en conjunto de una comitiva, se trasladaron por 16 ciudades de Chile para revisar las cárceles y centros de detención, con el objetivo de asesinar a personas que en ese momento se encontraban en estos recintos. El 19 de octubre de 1973 esta comitiva se detuvo en Calama, dejando un saldo de 26 presos políticos asesinados a un costado de la carretera que une la ciudad con San Pedro de Atacama. Entre ellos líderes sindicales, trabajadores mineros, miembros de partidos políticos de izquierda, jóvenes estudiantes, hermanos, parejas, padres e hijos

Desde ese momento, las familias y personas cercanas, principalmente mujeres, decidieron “rasguñar” o “peinar” la pampa en extensas jornadas, buscando algún indicio del paradero de sus familiares.

**CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

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

ESPAGNOL

ÉPREUVE ORALE DE « LEÇON »

Durée de la préparation : 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 : «*Diez planes para vivir Madrid*», 2021

Source : Página oficial de Turismo de Madrid.

Lien : <https://www.esmadrid.com/si-la-vida-fuera-una-ciudad-seria-Madrid#>

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 obligatoirement choisi(s) parmi les documents B, C, D ou E, 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 documents 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

Madrid, mayo de 1808.

Son las cuatro de la mañana y aún es noche cerrada. Frente al cuartel del Prado Nuevo, en un descampado de la montaña del Príncipe Pío, dos faroles puestos en el suelo iluminan, en penumbra y a contraluz, un grupo numeroso de siluetas agrupadas junto a un talud de tierra y una tapia: cuarenta y cuatro hombres maniatados solos, por parejas o en reatas de cuatro o cinco ligados a una misma cuerda. Con ellos, entre el soldado de Voluntarios del Estado Manuel García y el banderillero Gabriel López, el chispero Juan Suárez observa con recelo el pelotón de soldados franceses formados en tres filas. [...] Cubiertos con chacos sin visera, los franceses llevan al cinto sables de tiros largos y protegen de la lluvia las llaves de sus fusiles. [...]

–¿Qué pasa?—pregunta Gabriel López, espantado.

–Pasa que se acabó—murmura, lúcido, el soldado Manuel García.

Muchos advierten lo que está a punto de ocurrir y caen de rodillas, suplicando, maldiciendo o rezando. Otros levantan en alto sus manos atadas, apelando a la piedad de los franceses. Entre el clamor de ruegos e imprecaciones, Juan Suárez escucha a uno de los presos —el único sacerdote que hay entre ellos— rezar en voz alta. [...]

Algunos guardianes apartan a presos, empujándolos con las bayonetas contra el talud y la tapia. Otros, nerviosos por el griterío, empiezan a disparar a los más agitados. Resuenan descargas aquí y allá, y los fogonazos iluminan rostros airados, expresiones desencajadas de pánico o de odio. Comienzan a caer los hombres, sueltos o en confuso montón. Suena una orden francesa, y la primera fila de soldados con capotes grises levanta a un tiempo los fusiles, apunta, y una descarga cerrada abate al primer grupo puesto ante la tapia.

–¡Nos matan!...

Arturo Pérez-Reverte, *Un día de cólera*, 2007



Fragmento del cartel de Miguel Brieva para el festival Madriz Kiwi Fest, 2020
eldiario.es/madrid/

DOCUMENT D

Cuando vine a vivir en Lavapiés, el barrio había cambiado de tal manera que a ratos me preguntaba si en esa Babel quedaba todavía algún madrileño de cepa o todos los vecinos éramos, como Marcella y yo, madrileños importados. Los españoles del barrio procedían de todos los rincones de España y con sus
5 acentos y su variedad de tipos físicos contribuían a dar a esa mazamorra de razas, lenguas, dejes, costumbres, atuendos y nostalgias de Lavapiés el semblante de un microcosmos. La geografía humana del planeta parecía representada en su puñado de manzanas.

Al salir de la calle Ave María, donde vivíamos en el tercer piso de un edificio
10 descolorido y averiado, se hallaba uno en una Babilonia en la que convivían mercaderes chinos y paquistaníes, lavanderías y tiendas hindúes, saloncitos de té marroquíes, bares repletos de sudamericanos [...]. Las familias españolas del barrio oponían a las transformaciones los viejos usos haciendo tertulia de
15 balcón a balcón, poniendo a secar la ropa en cordeles tendidos en aleros y ventanas, y, los domingos, yendo en parejas, ellos con corbatas y ellas de negro, a oír misa a la iglesia de San Lorenzo, en la esquina de las calles del Doctor Piga y del Salitre.

Mario Vargas Llosa, *Travesuras de la niña mala*, 2006

DOCUMENT E

Un Madrid fuera de serie

En la actualidad, la mayor parte de la población asocia su tiempo libre con ver series: 8 de cada 10 personas siguen una o varias a la semana. Esto ha provocado que en los últimos años en España se haya duplicado su producción y vivamos una auténtica edad de oro, en la que algunas de nuestras ficciones se encuentran entre las más vistas del mundo. En este contexto, Madrid es 'cabeza de serie', no solo por ser la sede de las principales empresas del sector audiovisual —muestra de ello es que Netflix abrió aquí su primer centro de producción europea—, sino porque es la ciudad española con más rodajes, de tal forma que sus calles, edificios y monumentos se convierten en un personaje más de las producciones, muchas veces con un papel protagonista. Te invitamos a recorrer Madrid a través de los escenarios de algunas de las series nacionales de mayor éxito, una ruta que te despertará la misma adicción a la ciudad que la que te producen tus series favoritas.

La casa de papel

Si quieres hacerte una foto delante de la (ficticia) Fábrica de Moneda y Timbre de la serie, tienes que acudir a la sede del CSIC, la mayor institución pública dedicada a la investigación científica en España. Se eligió este lugar en vez de la verdadera fábrica por cuestiones de operatividad: el edificio real da a la estrecha calle Jorge Juan y la concurrida Doctor Esquerdo, mientras el CSIC ofrece un espacio cerrado al tráfico que facilitó el rodaje de las escenas de acción, así como una fachada muy similar. Por motivos idénticos a los del CSIC, para el golpe al Banco de España se eligió una localización más tranquila y cerrada al tráfico: Nuevos Ministerios. En la serie podemos apreciar su característico patio de corredores arqueados, y precisamente aquí podemos visitar la sala de exposiciones 'La Arquería', que realiza importantes muestras sobre arquitectura y arte contemporáneo.

Para poder entrar en el banco, la banda idea un plan en el que siembra el caos en la ciudad repartiendo 140 millones de euros tirados desde globos aerostáticos. Podemos ver cómo algunos de ellos vuelan entre las Cuatro Torres o el Círculo de Bellas Artes para terminar repartiendo su «maná» en la plaza del Callao. Este particular Times Square madrileño es la plaza más transitada del país y la tercera de Europa: cada año 113 millones de personas son impactadas por las mismas pantallas digitales desde las que El Profesor habla a los ciudadanos.

cityofmadridfilmoffice.com, 2021

**CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

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

ESPAGNOL

ÉPREUVE ORALE DE « LEÇON »

Durée de la préparation: 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 : Fragmento del documental «Arte callejero en Latinoamérica»

Source : *El País*

Lien :

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=t8sFBmNViW0&pp=ygUPI2FydGV1cmJhbm9saW1h>

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 obligatoirement choisi(s) parmi les documents B, C, D ou E, 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 documents 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

Un largo lagarto verde

Por el Mar de las Antillas
(que también Caribe llaman)
batida por olas duras
y ornada de espumas blandas,
5 bajo el sol que la persigue
y el viento que la rechaza,
cantando a lágrima viva
navega Cuba en su mapa:
un largo lagarto verde,
10 con ojos de piedra y agua.

Alta corona de azúcar
le tejen agudas cañas;
no por coronada libre,
sí de su corona esclava:
15 reina del manto hacia fuera,
del manto adentro, vasalla,
triste como la más triste
navega Cuba en su mapa:
un largo lagarto verde,
20 con ojos de piedra y agua.

Junto a la orilla del mar,
tú que estás en fija guardia,
fíjate, guardián marino,
en la punta de las lanzas
25 y en el trueno de las olas
y en el grito de las llamas
y en el lagarto despierto
sacar las uñas del mapa:
un largo lagarto verde,
30 con ojos de piedra y agua.

Nicolás Guillen, *Un largo lagarto verde*, 1958

DOCUMENT C



Eduardo Kingman (artista ecuatoriano), *Lugar natal*, 1989

DOCUMENT D

Este esbelto territorio es como una isla, separada del resto del continente al norte por el desierto de Atacama, el más seco del mundo, según les gusta decir a sus habitantes, aunque debe ser falso, porque en primavera una parte de ese cascote lunar suele arrojarse con un manto de flores, como una prodigiosa pintura de Monet; al este por la cordillera de los Andes, formidable macizo de roca y nieves eternas; al oeste por las abruptas costas del océano Pacífico; abajo por la solitaria Antártida. Este país de topografía dramática y climas diversos, salpicado de caprichosos obstáculos y sacudido por los suspiros de centenares de volcanes, que existe como un milagro geológico entre las alturas de la cordillera y las profundidades del mar, está unido de punta a rabo por el empecinado sentimiento de nación de sus habitantes.

Los chilenos seguimos conectados a la tierra, como los campesinos que antes fuimos. La mayoría de nosotros sueña con tener un pedazo de tierra, aunque sea para plantar cuatro apolilladas lechugas. El diario más importante, El Mercurio, publica un suplemento semanal de agricultura que informa a la población en general sobre el último bicho insignificante que ha aparecido en las papas, o la producción de leche que se obtiene con determinado forraje. Los lectores, que viven en el asfalto y el cemento, lo leen apasionadamente, aunque jamás hayan visto a una vaca viva. A grandes rasgos se puede decir que cuatro climas muy distintos existen a lo largo de este mi espigado Chile. El país está dividido en provincias de nombres hermosos, a los cuales los militares, que posiblemente tenían cierta dificultad en memorizarlos, agregaron un número. Me niego a usarlos, porque no es posible que una nación de poetas tenga el mapa salpicado de números, como un delirio aritmético.

Isabel Allende, *Mi país inventado*, 2003.

DOCUMENT E

Latinoamérica (letra)

Soy, soy lo que dejaron
Soy toda la sobra de lo que se robaron
Un pueblo escondido en la cima
Mi piel es de cuero, por eso aguanta cualquier clima
5 Soy una fábrica de humo
Mano de obra campesina para tu consumo
Frente de frío en el medio del verano
El amor en los tiempos del cólera, mi hermano
El sol que nace y el día que muere
10 Con los mejores atardeceres
Soy el desarrollo en carne viva
Un discurso político sin saliva
Las caras más bonitas que he conocido
Soy la fotografía de un desaparecido
15 La sangre dentro de tus venas
Soy un pedazo de tierra que vale la pena
Una canasta con frijoles
Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles
Soy lo que sostiene mi bandera
20 La espina dorsal del planeta es mi cordillera
Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria, no quiere a su madre
Soy América Latina
Un pueblo sin piernas, pero que camina, ¡oye!
25 Tú no puedes comprar al viento
Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor
30 Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores
Tú no puedes comprar al viento
35 Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor
Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
40 Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores.

Calle 13, 2010.

**CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

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

ESPAGNOL

ÉPREUVE ORALE DE « LEÇON »

Durée de la préparation: 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 : «Campaña de Teika "Juegan ellas, ganamos todos" cumple 5 años»

Source : *Teika.es*, 30/06/2022

Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=HnSUfmQLwT4>

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 obligatoirement choisi(s) parmi les documents B, C, D ou E, 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 documents que vous aurez retenu(s).

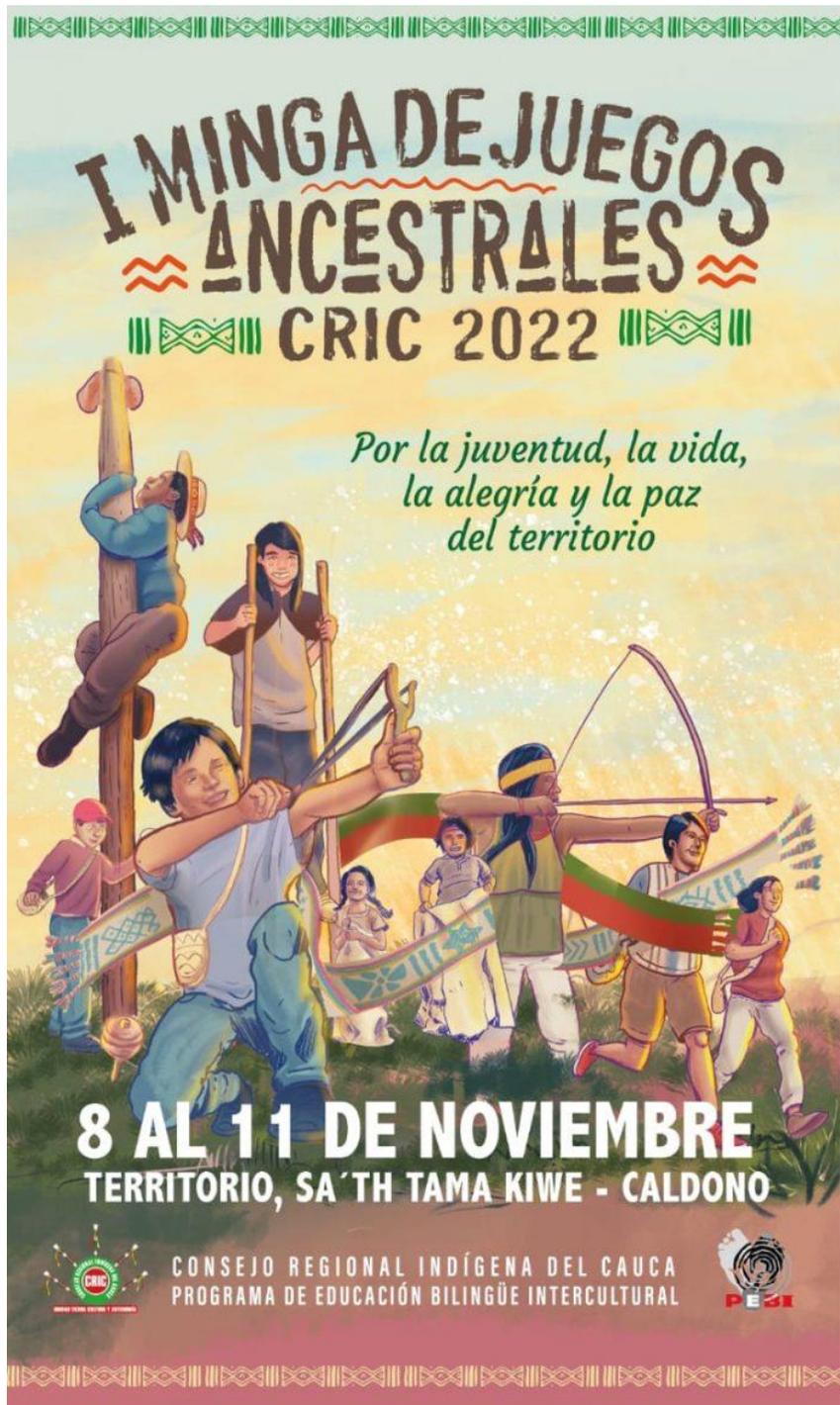
Vous proposerez un déroulement cohérent de la séance avec des exemples concrets d'activités langagières et en décrirez les objectifs linguistiques, interculturels et éducatifs de chaque étape.

DOCUMENT B



Cuenta Twitter de la Secretaría de Deportes del Gobierno de la provincia de Salta (Argentina), 24/12/2017.

DOCUMENT C



Campaña Primeros Juegos Ancestrales del Consejo Regional Indígena del Cauca 2022, cric-colombia.org, 28/10/2022.

DOCUMENT D

Deportes vascos, «Herri kirolak»

Los deportes tradicionales vascos están basados en las tareas diarias de los vascos y son un fiel reflejo de la historia de nuestro pueblo. La razón de que los deportes vascos sean tan pesados es que gran parte de ellos tiene su origen en la zona rural [...]: incluyen troncos, hachas y hasta carretas [...] y están basados en actividades laborales, como cortar leña para el invierno, mover rocas para construcción y cosas por el estilo. Vamos a nombrar algunos de los deportes vascos más populares:

Aizkora proba (aizkora es hacha en euskera) está relacionado con cortar madera, pero no basado en la tala de árboles, sino como dijimos antes, en hacer leña [...].

Están también los barrenadores que son las competiciones de una práctica originada en la minería; se golpean rocas con barras de metal y el propósito es perforar en ellas agujeros, como cuando en la minería se hacía esto para meter en los huecos creados la dinamita y así volar el entorno para explotar la mina. [...]

Otro que entra en la lista de deportes vascos basados en actividades es interesantemente especial en su nombre: carrera con sacos o carrera de contrabandistas. No se trata de algo actual, sino más bien aduciendo al pasado, cuando en la frontera entre España y Francia se podía ver cruzar de un lado a otro a personas así, llevando pesados sacos sobre la espalda.

Un deporte vasco muy divertido es el que implica la resistencia hasta donde se pueda llevar su límite, es la carrera con txingak, que es llevar dos pesas, una en cada mano, pero no tiene limitación de tiempo ni distancia, será hasta donde el participante lo logre.

La pelota vasca, eskupilota en euskera, el deporte vasco que en la actualidad más demanda y más afición tiene. Como muchos deportes vascos tiene el frontón como principal protagonista y reta a los jugadores a pegar la pelota con la mano con la máxima precisión y técnica posible.

Ahora sí, si no sabías sobre juegos vascos, ya sabes más de ellos, ¡anímate y practica alguno de ellos!

Turismovasco.com/pais-vasco/deportes-vascos, 2020

DOCUMENT E

Joanna Rodríguez ansiaba con desesperación un reciente cambio de reglas por parte de las autoridades cubanas para finalmente permitir que las mujeres compitan en boxeo. Ya en sus 30, se estaba quedando sin tiempo para aspirar a un título olímpico o mundial de boxeo. Trabajando como guardia de seguridad en un bar por la noche, se sentía obligada a elegir entre su carrera deportiva y poner comida en la mesa. Ahora, sin embargo, como líder del peso pesado femenino en Cuba, Joanna espera que su nombre algún día pueda estar junto a los de los grandes del boxeo cubano como Félix Savón o Teófilo Stevenson. "Esta [nueva regla] lo va a cambiar todo", dice Joanna después de una agotadora sesión de entrenamiento en un lúgubre gimnasio en el centro de La Habana. Joanna pronto debería tener la oportunidad de demostrar su valía en el escenario internacional. Pero para la mujer a quien Joanna considera pionera del boxeo femenino en Cuba -su entrenadora, Namibia Flores-, la decisión del gobierno cubano llegó con una década de retraso.

El boxeo femenino se introdujo como disciplina olímpica para los Juegos de Londres 2012. [...] Durante años, las boxeadoras cubanas se han visto reducidas a simplemente observar a los hombres desde un costado. Por una vez, sin embargo, fueron los hombres los que observaron. [...] Además de llegar demasiado tarde al ring, estas boxeadoras enfrentan mayores desafíos diarios que la mayoría de las demás competidoras. Cuba está al borde de su peor crisis económica desde la Guerra Fría. Elementos esenciales como guantes de boxeo, sacos de boxeo y cuerdas para saltar han sido difíciles de conseguir durante mucho tiempo. Pero en estos días es difícil incluso encontrar suficientes alimentos o vitaminas, especialmente para el régimen de un boxeador de élite. "Requirió un gran esfuerzo", admite la peso pesado Joanna Rodríguez, quien a veces ha tenido problemas para continuar su entrenamiento con una hija de 8 años que mantener. Aun así, dice, después de haber sido vetadas de las competencias durante tanto tiempo, las mujeres cubanas están acostumbradas a boxear con un brazo atado a la espalda. Al menos ahora son libres de lanzar un golpe limpio.

Will Grant, *BBC Mundo*, 3 de enero de 2023

II.2 Épreuve de leçon dans la valence LETTRES

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 par l'arrêté du 25 janvier 2021 :

« 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 extrait 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 en rapport un texte 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.

Les éditions des œuvres au programme pour la session 2024, à partir desquelles les candidats ont préparé cette épreuve d'admission, étaient les suivantes :

- Louise Labé, *Sonnets*, in *Œuvres complètes*, Paris, Flammarion, collection « Garnier-Flammarion » (n° 1210), sous la direction de François Rigolot, 2020.
- Jean Racine, *Phèdre*, Paris, Gallimard, collection « Folio théâtre » (n° 23), sous la direction de Christian Delmas et Georges Forestier, 2010.
- Antoine François Prévost, *Manon Lescaut*, Paris, Flammarion, collection « Garnier-Flammarion », sous la direction de Jean Sgard, 2022.
- Charles Baudelaire, *Le Spleen de Paris. Petits poèmes en prose*, Paris, Larousse, collection « Petits Classiques », 2008.
- Jean Giono, *Jean le Bleu*, Paris, Librairie générale française, collection « Le Livre de Poche », 1974.
- Eugène Ionesco, *Le Roi se meurt*, Paris, Gallimard, collection « Folio », 1973.

Les œuvres au programme de la session 2024 sont reconduites à l'identique pour la session 2025.

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-programmes-des-concours-d-enseignants-du-second-degre-de-la-session-2025-1374>

À titre d'exemples, deux sujets donnés lors de la session 2024 sont reproduits ci-après :

Texte : Louise Labé, Sonnet XXIV, page 208 :

1. À 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 : Les types et les formes de phrases.

Texte : Eugène Ionesco, *Le Roi se meurt*, de « J'avais justement l'intention de commencer [...] » à « [...] Le devoir de Votre Majesté est de mourir dignement. », pages 56 à 59 :

1. À 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 : Les expressions de l'ordre et de la condition.

OBSERVATIONS DU JURY SUR LES DIFFÉRENTES PARTIES DE L'ÉPREUVE

I. PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉPREUVE : L'EXPOSÉ

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Les candidats disposent de trente minutes nécessaires à la mise en valeur de leurs connaissances et de leurs compétences pour développer leur réflexion littéraire, didactique et pédagogique. Ne pas s'emparer de ce temps peut révéler une analyse trop superficielle, voire une absence de réflexion. Par ailleurs, la gestion du temps est une compétence que doit maîtriser l'enseignant pour la mise en œuvre de ses séquences d'enseignement. Aussi, l'utilisation pleine et entière du temps imparti permet de montrer au jury que le futur enseignant maîtrise cette compétence.

I. 1. L'ÉTUDE LITTÉRAIRE DU TEXTE

- Les attentes du jury

Le programme limitatif de six œuvres permet aux candidats une préparation consciencieuse afin de se les approprier et d'en comprendre les enjeux. Pour cela, il est nécessaire d'avoir une connaissance suffisante des auteurs, de leurs œuvres et de leur contexte de production. Il ne s'agit pas ici de faire preuve d'érudition mais de s'emparer d'une assurance nécessaire au bon déroulement de l'exposé. La clarté et la fluidité de l'expression du candidat sont révélatrices, elles témoignent d'une bonne connaissance de l'œuvre et d'une bonne préparation.

Le jury doit vérifier si le candidat est un lecteur compétent, c'est-à-dire s'il peut mener une réflexion littéraire sur le texte soumis à l'étude et le contextualiser, donc montrer comment cette œuvre s'inscrit dans une époque et dans un courant littéraire. La bonne exploitation du contexte historique, littéraire et culturel se doit d'être au service de la compréhension du texte.

Il est important de situer le passage dans un extrait de roman, une scène dans un extrait de théâtre, ou le poème dans un recueil : cela permet d'avoir une vision globale de l'œuvre et donc de mieux en révéler les enjeux.

Le jury attend un commentaire, une explication d'un texte qui en révèle la signification certes mais aussi son enjeu esthétique, sa richesse et sa singularité en s'appuyant sur des exemples précis extraits du texte lui-même et, bien sûr, commentés. Il s'agit essentiellement d'une analyse qui prend appui sur le texte avant tout, afin de manifester des compétences de lecture subjectives et sensibles. Ces compétences se révèlent à travers la lecture expressive du texte attestant de la compréhension de l'extrait commenté. Cette lecture peut intervenir au début de la présentation ou après l'explication de texte, selon le moment jugé le plus opportun par le candidat. Il s'agit d'en restituer la singularité, le ton, de respecter la versification, la ponctuation, de montrer au jury que l'on a su s'emparer du sens du texte par la mise en voix. La lecture de textes en vers réguliers doit en respecter la métrique. Un sonnet de Louise Labé ou une tirade de *Phèdre* de Racine nécessite une vigilance particulière, sur le e muet par exemple. En outre, ne pas respecter les signes de ponctuation peut amener à des erreurs d'interprétation.

L'exposé doit être structuré et construit : le jury sera attentif à la démarche organisée et orchestrée par le candidat. C'est pourquoi celui-ci attend le déroulement suivant :

- Une introduction qui présente l'extrait, situe le passage, énonce une problématique et précise par des axes de lecture le fil directeur proposé. Elle indique ainsi une perspective et un engagement interprétatif.
- Un développement qui permet de répondre à la problématique en marquant les principaux mouvements du texte étudié, en ménageant des transitions qui rattachent le propos au fil directeur retenu.
- Une conclusion qui doit justifier la pertinence de la problématique en récapitulant les principaux éléments d'analyse. Elle peut être l'occasion d'une ouverture vers d'autres textes du même auteur ou vers d'autres œuvres abordant un sujet similaire.

- Observations concernant la session 2024

- *Les points positifs*

Certains candidats ont su réaliser des lectures expressives qui témoignaient d'une sensibilité au texte et d'une familiarité avec l'exercice de lecture, ce qui pour un futur enseignant est primordial.

Une bonne qualité de lecture permet d'entrer dans le détail du texte, de stimuler l'échange avec les élèves : c'est donc un vecteur de transmission à ne pas négliger. La justesse d'une lecture intelligente témoigne aussi d'une bonne connaissance de l'intégralité de l'œuvre, donc d'une préparation solide en amont.

Les meilleures prestations ont su faire apparaître les traits saillants des extraits de manière simple et concise autour d'une problématique convenable compte tenu du temps de

préparation. Peu importe la méthode choisie, linéaire ou composée, l'explication doit dépasser le simple relevé lexical.

Nous rappelons aux candidats que toutes les remarques sur la forme doivent être corrélées à un effet de sens.

Les bonnes prestations ont, par exemple, pu mettre en résonance les rimes d'un sonnet de Louise Labé avec le sens du texte. Le jury a pu se satisfaire de certaines analyses fines dont les interprétations se sont sans cesse appuyées sur le texte, sur les procédés littéraires et les figures de style. Par exemple, dans *Le Roi se meurt* de Ionesco, une candidate a su évoquer à travers la remarque d'un personnage sur un élément du décor, « une fissure », le symbole de la décrépitude du royaume.

Le jury a également apprécié la maîtrise et l'emploi conforme d'un lexique précis destiné à l'analyse littéraire.

Les bonnes prestations orales étaient fluides, déroulant des perspectives pertinentes qui harmonisaient les connaissances théoriques et la compréhension sensible du texte.

- Les points négatifs et recommandations pour les améliorer

L'explication de texte est une performance orale qui doit convaincre et capter le jury. Pour cela, il faut donc éviter d'avoir les yeux constamment plongés dans ses notes, afin de montrer que l'on maîtrise son analyse avec assurance et que l'on est capable de la faire partager.

Nous avons noté précédemment à quel point la lecture expressive était primordiale lors de l'exposé d'un futur enseignant. Certains candidats ne paraissaient pas s'être familiarisés avec le texte : la lecture était hésitante, hachée, sans fluidité, ou bien, par souci de bien faire, d'une expressivité exagérée. On pourrait conseiller aux candidats, lors de la préparation du concours, d'auditionner des lectures de livres audio lues par un comédien. Les manuels scolaires proposent souvent des liens avec des enregistrements d'extraits. Le candidat, pour parfaire cet exercice, peut aussi s'entraîner à l'oral en pratiquant des lectures de passages des œuvres au programme face à un auditoire.

La présentation de l'œuvre ne doit pas être un simple déroulé d'informations biographiques, historiques, littéraires ou esthétiques qui ne soit pas en lien étroit avec le sens du texte.

Un point important est à souligner : l'introduction doit contextualiser l'extrait proposé à l'analyse. Ce travail peut, certes, exploiter le paratexte, les introductions informatives proposées par les différentes éditions. Il faut cependant les utiliser brièvement comme points d'appui mais certainement pas avec trop d'empressement, c'est-à-dire en les utilisant pour la majeure partie de l'exposé. En effet, on a pu constater que quelques rares candidats, en recopiant intégralement des passages introductifs de certaines éditions, s'éloignaient inévitablement du sens du texte.

La lecture de manuels scolaires de lycée général, technologique et professionnel qui proposent des biographies d'auteurs, des synthèses de courants littéraires ou artistiques représente une aide précieuse à la préparation du concours. Les six œuvres au programme sont largement référencées dans ces manuels. Des ouvrages d'analyse de l'œuvre complète peuvent être aussi consultés.

La problématique a été parfois trop générale, c'est-à-dire trop éloignée du texte ; or, elle doit révéler scrupuleusement l'enjeu du texte. Lors d'une explication du poème « Les Fenêtres » de Charles Baudelaire, extrait du recueil *Le Spleen de Paris*, un candidat a proposé la question suivante : « Est-ce que la poésie est un moyen de bonheur pour le poète ? » Même si on peut trouver du sens à cette question, elle est un peu trop vague et ne s'attache pas à montrer un enjeu littéraire propre au sens du texte.

On peut recommander aux candidats de déduire la problématique de l'exposé à partir de l'analyse scrupuleuse du texte. Une problématique conçue avant cette étape essentielle ne serait que trop superficielle et trop éloignée du texte. C'est durant le temps de préparation que le candidat doit se fixer l'objectif suivant : comprendre quel est le sens du texte ? Que veut dire l'auteur et comment ? Pourquoi dit-il cela ainsi ?

Les axes de lecture répondent à cette problématique, ils structurent le commentaire ou l'explication et en forment la charpente.

Même si une problématique est proposée, on note que souvent les candidats oublient les axes qui sont des indications des voies que prendra l'analyse pour répondre à la question. Les analyses se réduisent souvent à des remarques au fil du texte sans que les axes de lecture ne leur servent de guide.

En lien avec la remarque précédente, le jury a pu noter que certains candidats proposent d'emblée une liste de procédés littéraires, tels que les champs lexicaux, les figures de styles, les répétitions, sans les relier suffisamment au sens du texte. Par exemple, dans une explication de *Phèdre* de Racine, constater la répétition de la tournure impersonnelle « il faut » dans un vers n'est pas suffisant, il s'agit d'interpréter et d'expliquer en quoi cette répétition est au service de l'effet recherché par le dramaturge, c'est-à-dire une impossibilité de toute autre solution pour le personnage de Phèdre.

Lors de sa préparation et lors des multiples lectures de l'extrait qu'elle nécessite, le candidat doit se poser ce genre de question : quel effet de sens ce procédé littéraire ajoute-t-il à l'explication ?

Enfin, la maîtrise du lexique d'analyse littéraire est indispensable. Le jury a pu constater des confusions préjudiciables, par exemple entre les termes « monologue » et « tirade », sans que le candidat n'ait pu rectifier cette erreur lors de l'entretien. Une fois de plus, il est indispensable avant le concours de revoir avec rigueur la méthodologie de l'analyse littéraire (cf. bibliographie proposée ci-dessous).

Souvent, le candidat clôt son analyse par une dernière remarque de manière abrupte sans formuler de conclusion. Cet élément dans la structure de l'exposé n'est pas à négliger, il montre que le candidat a suivi une ligne directrice et que son objectif est atteint par un bilan et une réponse aux axes choisis. Il est possible aussi de proposer des liens avec d'autres œuvres du même auteur, ou d'illustrer le texte étudié par une œuvre artistique. Ces liens ne doivent pas être incertains, ni trop éloignés du texte.

I. 2. LA QUESTION DE GRAMMAIRE

- Les attentes du jury

L'étude de la langue occupe une place de premier plan dans tous les enseignements et notamment dans l'enseignement du français. Il est de la responsabilité du professeur d'être particulièrement vigilant quant à la correction de l'expression écrite et orale. C'est pourquoi, le jury attend que la question de grammaire soit prise en considération par le candidat avec la plus grande attention et la plus grande rigueur possible. Pour cela, un futur enseignant doit avoir des connaissances solides sur le fonctionnement de la langue qu'il devra transmettre à ses élèves. Ces connaissances grammaticales permettent d'entrer plus précisément dans le texte, afin de comprendre les choix grammaticaux de l'auteur.

Le jury attend donc du candidat des connaissances acquises lors de son parcours scolaire et universitaire, connaissances qui doivent être renforcées lors de la préparation du concours. Le candidat doit témoigner non seulement d'une maîtrise de la langue française mais aussi de sa capacité à en faire un objet de réflexion et d'analyse.

Si cette question s'inscrit dans la continuité de l'analyse littéraire, c'est sans doute pour en confirmer le lien avec l'analyse grammaticale. Il est bien sûr attendu du candidat qu'il commente l'usage linguistique au service du sens. Cette question peut porter sur l'intégralité de l'extrait ou sur un passage du texte à étudier. Elle peut être traitée à tous moments de l'exposé en veillant à la pertinence de la transition.

Le jury attend :

- une définition complète de la notion proposée dans le sujet ;
- le relevé et le classement des occurrences selon des critères grammaticaux et linguistiques précis ;
- une maîtrise suffisante du vocabulaire spécifique et des procédés d'analyse ;
- une interprétation de cet usage au service du sens littéraire.

- Observations du jury concernant la question de grammaire de la session 2024

- *Les points positifs*

Les candidats qui sont parvenus à répondre avec succès à la question de grammaire l'ont introduite dans leur exposé avec pertinence sans fragiliser la cohérence de leurs propos. Dans un premier temps, ils ont défini d'une façon générale la notion à étudier pour ensuite en relever les occurrences dans le texte et en proposer une analyse linguistique. Le jury a apprécié une réelle prise en compte de cette question par les candidats qui ont su montrer que l'étude de la langue ne pouvait être optionnelle dans la pratique des futurs enseignants de français.

- *Les points négatifs et recommandations pour les améliorer*

Certains candidats ont éludé la question ou se sont contentés d'un simple relevé. Par exemple, si la question de grammaire demandait d'analyser l'emploi du présent dans le poème de Baudelaire « Les Fenêtres », relever les verbes au présent n'était pas, bien sûr, le seul objet de la question, il s'agissait aussi d'évoquer les valeurs du présent en lien avec le sens du texte.

Un autre sujet portait sur l'expression de l'interrogation dans un extrait de *Phèdre* de Racine. Relever toutes les phrases interrogatives sans mentionner le fait qu'elles n'appelaient pas de réponses et qu'elles étaient l'expression d'un trouble moral du personnage rendait la réponse incomplète.

D'autres candidats ont écarté les occurrences problématiques ou perçues comme telles. Il faut au contraire intégrer celles-ci dans l'exposé, en expliquant en quoi elles peuvent résister à l'analyse, ce qui permet d'apprécier les capacités d'observation et de réflexion du candidat.

Le jury a noté, une fois de plus, un évitement de cette question dans la préparation du concours. Les candidats doivent pourtant envisager leur aptitude à répondre aux besoins des élèves qui leurs seront confiés.

Le jury recommande aux candidats de revoir les notions grammaticales fondamentales et de s'intéresser particulièrement à la grammaire des textes littéraires (cf. bibliographie proposée ci-dessous).

Notions grammaticales dont l'étude a été proposée lors de la session 2024 :

- Les expansions du nom
- Les adjectifs
- Les modes et les temps verbaux
- L'utilisation de l'indicatif
- L'expression de l'ordre et de la condition
- L'expression de la négation
- La ponctuation
- Les types et les formes de phrases
- Les constituants de la phrase complexe
- Les discours rapportés
- L'expression de l'interrogation
- Les valeurs du présent

I. 3. PROJET D'UNE SÉANCE D'ENSEIGNEMENT

- Les attentes du jury

Cette partie de l'exposé consiste à présenter et expliquer un texte et un fait de langue dans une situation d'enseignement, plus précisément au cours d'une séance et non d'une séquence. Cependant, il est nécessaire de contextualiser cette séance dans la dynamique d'une séquence correspondant à un objet d'étude du programme de français devant être impérativement explicité. Le choix d'une classe de CAP est aussi pertinent que celui d'une classe de baccalauréat professionnel. Il est par ailleurs possible de présenter une séance dans le cadre du programme limitatif de terminale si le texte offre une ou plusieurs pistes le justifiant. Pour rappel, le programme limitatif de l'année scolaire 2023-2024, « Le jeu : futilité, nécessité », est remplacé par un nouveau programme appliqué dès l'année scolaire 2024-2025, intitulé « Rythmes et cadences de la vie moderne : quel temps pour soi ? ».

La cohérence de la séance proposée repose dès le début de la présentation sur une annonce claire et précise du volume horaire envisagé, de l'objectif pédagogique, d'une problématique compréhensible pour les élèves et des compétences retenues parmi celles définies par le programme de français au lycée professionnel. Ces compétences sont pour mémoire :

- entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer dans diverses situations de communication ;
- maîtriser l'échange écrit : lire, analyser, écrire ; 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.

Il faut bien distinguer ces quatre compétences spécifiques du programme de français de la voie professionnelle des compétences propres à l'enseignement de l'espagnol. L'enseignement du français est différent de l'enseignement d'une langue vivante étrangère. Le jury suppose que chaque candidat a une connaissance de ces compétences et des programmes de français des différents niveaux du lycée professionnel. D'autre part, ces programmes doivent être considérés par le candidat non comme un ensemble de contraintes restrictives mais bien comme un cadre au sein duquel l'enseignant exerce sa liberté pédagogique et à partir duquel il peut faire des propositions personnelles et originales.

Il est cependant possible d'aborder ces compétences à travers des propositions didactiques interdisciplinaires, notamment en les réinvestissant à travers les différentes possibilités pédagogiques qu'offre la transformation de la voie professionnelle (TVP).

- Observations concernant la session 2024

Le candidat devant se projeter concrètement dans la mise en œuvre d'une séance d'enseignement destinée à des élèves, le jury a valorisé :

- toute problématique structurant la séance, clairement formulée afin que les élèves puissent se l'approprier et y répondre ;
- l'articulation de la séance composée de moments distincts permettant d'atteindre le ou les objectifs annoncés, ainsi que l'acquisition des compétences, en évitant de se contenter d'une simple liste d'activités ;
- la reprise de la question de grammaire ou éventuellement l'étude d'un autre point de langue qui doit être dans ce cas justifiée ;
- la description des activités avec une formulation claire et précise des consignes adaptées aux élèves, tenant compte des difficultés rencontrées par certains, des dispositifs envisageables et des ressources complémentaires (ressources et outils numériques par exemple) qui peuvent aussi être bénéfiques à tous les élèves ;
- une tâche de fin de séance ou de séquence, voire une évaluation, justifiée par rapport à la démarche précédemment expliquée. Les types d'évaluation des productions d'élèves ainsi que leurs critères devaient être expressément définis. Il a été parfois regrettable de constater que l'évaluation proposée était trop vague et peu concrète quant aux activités envisagées. C'était notamment le cas pour les candidats qui ont réduit l'évaluation à une lecture orale de texte.

- Conseils pour améliorer la présentation de la séance d'enseignement

En étant capable de se projeter dans l'action pédagogique, le candidat montre sa volonté et ses capacités à faire réussir tous les élèves. Cependant, il ne faut pas utiliser le document à étudier comme un simple prétexte au service d'apprentissages. Vouloir faire partager une œuvre consiste à ce que les élèves puissent saisir la construction du sens et, à cette occasion, l'enseignant peut transmettre ou consolider des compétences. Chaque activité doit être mise en relation avec la problématique et avec les objectifs pédagogiques. Parfois, des candidats ont proposé la réalisation d'une carte mentale ou une répartition en îlots sans justifier leurs choix. Il est de surcroît conseillé d'éviter les propositions d'activités peu adaptées ou peu réalistes. Il est difficile de miser sur les possibilités de mener un projet d'écriture trop ambitieux en classe de CAP. De même, la programmation d'une représentation sur scène durant l'année scolaire d'une œuvre inscrite au programme du concours est trop souvent évoquée comme une évidence.

Les candidats doivent aussi réfléchir aux modalités de lecture des œuvres par les élèves, c'est-à-dire

comment parvenir à faire entrer des élèves dans des œuvres qui peuvent parfois paraître difficiles. Comment faire pour donner l'envie de lire ? Comment rendre l'œuvre accessible ? Pour avoir plus de précision, le document Eduscol décrivant les différents types de lecture au lycée professionnel est assez complet :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/RessourcesBacPro_Lire_109046.pdf

Il est par ailleurs fortement conseillé à chaque candidat de consulter les propositions de mise en œuvre des programmes des différents niveaux ainsi que les propositions de séquences disponibles sur le site Eduscol :

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

Dans le cadre de la séance proposée, le candidat doit avant tout se concentrer sur le texte étudié. Cependant, il est pertinent de rapprocher ce texte avec d'autres extraits de la même œuvre qui pourraient être exploités lors des autres séances. En outre, la mise en relation avec d'autres œuvres de différentes natures (littéraires, picturales, musicales, cinématographiques, etc.) démontre les capacités du candidat à proposer des références personnelles susceptibles d'enrichir sa séance, à condition que les liens entre les différentes œuvres soient clairement établis et non pas allusifs. Ce type de mise en relation est encore plus convainquant s'il trouve sa place parmi les activités proposées aux élèves au sein de la séance ou de la séquence, ou dans un prolongement éventuel. En revanche, une mise en relation prenant appui uniquement sur des œuvres au programme du concours peut donner l'impression que les connaissances et les ressources du candidat sont limitées.

II. SECONDE PARTIE DE L'ÉPREUVE : L'ENTRETIEN

Durée de l'entretien : 30 minutes maximum

Le jury, lors de l'entretien, invite le candidat à revenir sur son exposé. C'est une invitation à l'enrichir, à éclaircir certains points ou les approfondir. C'est aussi un moyen de relancer le candidat sur des pistes possibles qu'il n'aurait pas envisagées. Les questions du jury doivent être considérées comme une valorisation de l'exposé et ne sont jamais destinées à le mettre en difficulté. Le jury peut ainsi percevoir la faculté du candidat à réagir finement aux sollicitations du questionnement.

Des précisions d'interprétation ont été dévoilées ou révisées lors de cet entretien, notamment pour l'analyse littéraire. Ainsi des procédés d'écriture cités dans la première partie ont pu être explicités par le candidat. S'il a évoqué par exemple l'ironie dans le passage étudié, le jury a demandé au candidat de citer les éléments du texte justifiant son propos.

La prise en compte du sens de la question et la pertinence des précisions sont valorisées par le jury.

L'entretien permet aux candidats de corriger ou de préciser certains points de grammaire et de les amener à les relier au sens du texte étudié.

La partie didactique laisse apparaître parfois des imprécisions dans la description des activités proposées en classe, le jury amène le candidat à les détailler davantage.

L'entretien doit être perçu comme un dialogue constructif, dans l'écoute et dans l'échange, donc comme une opportunité à montrer au jury des compétences de réflexion et de communication indispensables à un futur enseignant.

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 :

PELLAT Jean-Christophe (dir.), *Le Grevisse de l'enseignant, L'analyse des textes*, Paris, Magnard, 2017.

L'ouvrage propose diverses utilisations en classe d'outils pratiques pour l'interprétation des textes et permet de revoir les faits de langues à travers des exemples de textes littéraires.

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. Est ajoutée, sous la forme d'un encart, une réflexion sur les exigences spécifiques de la traduction du texte dans une langue vivante étrangère. Comme il est parfois question de textes traduits 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 des genres*, Paris, Armand Colin, 2014.

- Grammaire :

Ressource institutionnelle :

MONNERET Philippe, POLI Fabrice (dir.), *La grammaire du français. Terminologie grammaticale*, en ligne sur Eduscol :
<https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

MONNERET Philippe, POLI Fabrice (dir.), *La grammaire du français du CP à la 6e*, en ligne sur Eduscol :
<https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

L'apprentissage continué de l'orthographe et de la grammaire au lycée [voie professionnelle], en ligne sur Eduscol :

<https://eduscol.education.fr/document/25810/download>

Ces lectures, notamment la première, sont indispensables pour permettre aux candidats d'acquérir des repères clairs en matière de terminologie et d'analyse grammaticales.

Autres ressources :

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

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

FONVIELLE Stéphanie et PELLAT Jean-Christophe, *Le Grevisse de l'enseignant, Grammaire de référence*, Paris, Magnard, 2022.

Cette grammaire qui 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, 2022.

L'ouvrage permet aux enseignants en devenir de faire le point sur leurs connaissances grammaticales à travers des exercices de manipulation de 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 vadémécums sur la co-intervention et l'accompagnement renforcé en ligne sur Eduscol :

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

<https://eduscol.education.fr/2224/reforme-des-lycees-professionnels#fondamentaux-classes-reduites>

Autres ressources :

LEMARCHAND THIEURMEL 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.

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 troisième 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 même, nous invitons les candidats à lire attentivement les pages consacrées à cette épreuve dans le Rapport du jury du CAPES externe d'espagnol de la session 2022 (pages 71 à 78) ou de la session 2023 (pages 73 et suivantes).

Liens :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/45/8/rj-2022-capes-externe-lve-espagnol_1428458.pdf

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-capes-de-la-1232>

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 certains 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 2024, l'entretien a été principalement structuré autour de trois questions :

- Quels sont les valeurs et principes de la République qui sont en jeu dans cette situation ?
- Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?
- 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 devenirenseignant.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 gradation 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 racisme, le prosélytisme 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 2024

- Mise en situation professionnelle d'enseignement.

« Dans le cadre d'une séance consacrée à la poésie et à Federico García Lorca, vous partagez avec vos élèves cette phrase du poète andalou : «Yo creo que el ser de Granada me inclina a la comprensión simpática de los perseguidos. Del gitano, del negro, del judío..., del morisco que todos llevamos dentro»

Cette citation a suscité l'intérêt des élèves. En revanche, la réaction de certains collègues est plus réservée.

Un parent vous accuse de mettre en avant les marginaux, ceux qui troublent l'ordre public et ne s'intègrent pas socialement. »

« Afin de créer de la cohésion et de motiver les élèves de seconde Métiers Relation Client, l'équipe pédagogique présente le projet de réaliser « un autel pour la célébration du Día de Muertos ».

Différentes disciplines sont associées à ce projet :

→Les arts appliqués : fabrication des objets et décoration de l'autel.

→L'économie et gestion : budgétisation du matériel nécessaire.

→Les lettres : étude de poèmes en lien avec le thème.

→L'espagnol : étude de la Fête des Morts au Mexique.

Des parents d'élèves vous accusent de faire du prosélytisme. »

« Vous souhaitez faire découvrir aux élèves certaines traditions de Noël. Lors d'une séance adossée à l'entrée culturelle « Langages » dans une classe de 3e prépa métiers, vous diffusez le tableau *Virgen con el Niño* de Murillo.

Alors que vous en commencez l'étude, un(e) élève vous interpelle en refusant de participer à la séance puisque, selon elle/lui, ce tableau relève d'une croyance religieuse. Plusieurs autres camarades adoptent la même attitude. »

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

« À la sortie d'un cours, une dispute entre élèves sur la question de la laïcité éclate. L'enseignant(e) ne souhaitant pas prendre parti, le chef d'établissement doit intervenir pour remédier à la situation.

Après l'incident, il reçoit le/la professeur(e) qui affirme que ce n'est pas son métier de régler ce genre de situation, qu'il est là pour transmettre des savoirs. »

« Lors de l'organisation d'une sortie durant le temps scolaire et sans participation financière des familles pour la projection d'un film, un(e) élève vous dit qu'elle/il ne participera pas à la sortie car ses parents ont regardé la bande annonce et qu'ils ne sont pas d'accord pour que leur enfant visionne ce film. »

« Vous êtes professeur(e) principal(e) d'une classe de seconde professionnelle.

Pour la période de formation en milieu professionnel, un(e) élève a choisi un lieu en fonction de la possibilité de porter une tenue conforme à sa religion ; elle/il souhaite y retourner pour la PFMP suivante, refusant le lieu proposé par l'équipe pédagogique. »