



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : CAPLP EXTERNE – CAFEP-CAPLP

Section : LANGUES VIVANTES ETRANGÈRES - LETTRES

Option : ESPAGNOL - LETTRES

Rapport de jury présenté par :

M. Jean-Charles Pineiro

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

Président du jury

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

Avant-propos

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

Ainsi, cette quatrième 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 composent 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 prendre en considération les recommandations et conseils prodigués dans ce rapport et ceux des précédentes sessions.

La session 2025 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 candidats, nous livrons dans ce rapport, qui se veut 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, madame Beatriz Gomez-Gutierrez et monsieur Hugo Cinet traitent de l'Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante espagnole puis, madame Michelle Mollard et monsieur Arnaud Werlé de l'Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de lettres.

Dans la seconde partie centrée sur les épreuves orales, madame Eva Gil-Manes, madame Aurélie Martel, madame Audrey Soulet et monsieur Florian Rive livrent des éléments de nature à éclairer les candidats sur les attendus des épreuves d'admission.

Enfin, ce court propos introductif est aussi l'occasion de remercier très sincèrement les membres du jury pour leurs indéniables qualités humaines et professionnelles et de saluer, également, l'ensemble des acteurs, quelle que soit leur fonction, qui ont contribué au bon déroulement de ce concours. Parmi eux, qu'il soit permis au directoire de mentionner l'implication essentielle des cadres et gestionnaires de la DGRH du ministère, des services du rectorat de Lille ainsi que de l'équipe de direction et des personnels du lycée Faidherbe, qui nous ont accueillis avec chaleur et efficacité pour cette deuxième 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

Avant-propos	3
Bilan statistique de l'admission	6
ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ	8
Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante.	
Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de lettres.	
ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION	43
Épreuve de leçon dans la valence langue vivante Espagnol.	
Épreuve de leçon dans la valence Lettres.	
Épreuve d'entretien.	

Données statistiques générales

ADMISSIBILITE					
CAPLP externe - Langues vivantes lettres option espagnol-lettres					
Libellé matière	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Moyenne des présents /20	Moyenne des admissibles /20
Épreuve disciplinaire et de discipline appliquée de langue espagnole	191	80	48	9.35	11.08
Épreuve disciplinaire et de discipline appliquée de lettres	191	80	48	8.92	10.52

ADMISSION					
CAPLP externe - Langues vivantes lettres option espagnol-lettres					
Libellé matière	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Leçon portant sur la langue espagnole	48	44	25	10.18 / 20	12.09 / 20
Première partie en espagnol	48	44	25	5.63 / 10	6.67 / 10
Seconde partie en français	48	44	25	4.56 / 10	5.42 / 10
Leçon de lettres	48	44	25	9.03 / 20	11.82 / 20
Entretien avec le jury	48	44	25	11.07 / 20	12.83 / 20

ADMISSIBILITE					
CAFEP-CAPLP - Langues vivantes lettres option espagnol-lettres					
Libellé matière	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Moyenne des présents / 20	Moyenne des admissibles / 20
Épreuve disciplinaire et de discipline appliquée de langue espagnole	51	15	6	9.52	13.00
Épreuve disciplinaire et de discipline appliquée de lettres	51	15	6	7.85	11.09

ADMISSION					
CAFEP-CAPLP - Langues vivantes lettres option espagnol-lettres					
Libellé matière	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Leçon portant sur la langue	6	6	4	9.09 / 20	9.57 / 20

espagnole					
Première partie en espagnol	6	6	4	5.25 / 10	5.13 / 10
Seconde partie en français	6	6	4	3.84 / 10	4.44 / 10
Leçon de lettres	6	6	4	11.42 / 20	14.13 / 20
Entretien avec le jury	6	6	4	12.80 / 20	13.38 / 20

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

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

La première épreuve d'admissibilité, dite épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante (EEDDA), se compose de deux parties distinctes qui sont toutefois complémentaires et interdépendantes. Dans un premier temps, les candidats procèdent à l'analyse critique d'un corpus documentaire en lien avec les programmes d'enseignement des classes de CAP et de baccalauréat professionnel. Ensuite, ils présentent une séquence pédagogique, évaluation comprise, fondée sur tout ou partie des documents analysés. Rappelons enfin qu'un fait de langue doit être analysé par les candidats en vue de son application didactique.

Le jury espère que les conseils formulés dans ce rapport seront utiles aux futurs candidats et leur conseille, en complément de celui-ci, la lecture attentive des précédents rapports de jury¹.

1. Analyse critique en espagnol

Bien que la consigne ne le formule pas directement, le jury conseille vivement aux candidats de faire apparaître dans leur copie une brève introduction du corpus avant de se lancer dans l'analyse à proprement parler des différents documents qui le composent. Les candidats ayant procédé de la sorte ont généralement montré leur capacité à prendre de la hauteur sur le corpus et à structurer ensuite leur analyse de façon organisée et souvent judicieuse.

Le jury a constaté que de nombreuses copies se limitent à raconter les textes et à décrire de façon parfois très simpliste les documents iconographiques, sans chercher à les mettre en relation les uns avec les autres. Pourtant, seul un véritable travail d'analyse peut permettre aux candidats et futurs enseignants de se saisir des enjeux du corpus et de proposer, *in fine*, un projet de séquence viable.

Pour cette raison, comme lors des sessions précédentes, le jury a valorisé les candidats qui ont cherché à dégager pour chaque document les éléments porteurs de sens en associant le fond et la forme, ceux qui ont tenté de faire émerger la cohérence du dossier

¹ Rapport 2022 : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-caplp-de-la-1205>

Rapport 2023 : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-caplp-de-la-1286>

Rapport 2024 : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-caplp-de-la-1362>

et, enfin, ceux qui ont mis en avant l'intérêt didactique des documents.

C'est ce travail d'analyse et de mise en relation des documents qui doit logiquement mener les candidats à l'annonce d'une problématique, elle aussi formulée en espagnol. Il est attendu de cette problématique qu'elle englobe tous les documents du corpus ; chacun des documents apportant un éclairage particulier à leur questionnement.

Le jury rappelle enfin que la qualité de la langue espagnole est évaluée et que d'autres éléments formels (soin, écriture, présentation structurée aérée, etc.) sont naturellement pris en compte.

2. Présentation en français d'une séquence pédagogique

Tel que nous l'avons déjà mentionné plus haut, les deux parties de l'EEDDA, quoique séparées, sont complémentaires.

Ainsi, les meilleures copies sont celles qui ont su mettre en place un appareil didactique qui découle de l'analyse critique et qui permette aux élèves d'accéder au sens des documents, en lien avec la problématique de séquence et, bien sûr, en fonction du programme et des objectifs fixés.

En outre, le jury a valorisé les candidats qui ont montré une bonne connaissance des attendus et des spécificités de la voie professionnelle.

Proposer une séquence pédagogique implique nécessairement de faire des choix, que ce soit au moment de conserver ou d'écarter certains documents du corpus, au moment de fixer les objectifs pédagogiques de la séquence ou encore dans les stratégies d'accès au sens retenues par les candidats. Quels que soient ces choix, c'est la mise en activité des élèves qui doit prévaloir et qui doit guider la réflexion des candidats. Le jury rappelle également que toutes les propositions sont acceptées dès lors qu'elles sont justifiées et qu'elles démontrent une cohérence générale, évaluation comprise.

Enfin, comme pour la première partie de l'épreuve, il est attendu des candidats qu'ils emploient une langue française précise et riche, permettant au jury de percevoir clairement le déroulement de la séquence pédagogique qu'ils auront choisi de présenter.

Le sujet de la session 2025 : le carnaval

Pistes pour l'analyse critique de chaque document du dossier

Voici, pour chacun des documents du dossier de la session 2025, 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.

Quelques éléments d'analyse pour chaque document

Document A : L'article « El derecho a volverse loco » de Gabriel García Márquez, 1950.

Premier paragraphe : opposition *cordura / locura*. Le carnaval est attendu avec impatience toute l'année : «*por fin*». La subordonnée temporelle «*después de haber vivido un año entero...*» (l. 1), insiste sur la durée et la longueur de l'attente. Critique de la raison («*cordura*», l. 2) qui est vue comme un «*estado simple, adocenado, completamente vulgar*» (l. 6), critique (ironique ?) d'une société dans laquelle le seul écart permis est une touche de couleur.

Le deuxième paragraphe insiste sur le quotidien triste et sans relief [«*limitarnos*», «*ciudadanos comunes y corrientes. Pobres transeúntes*» (ll. 11-12)] et l'attente du carnaval [«*durante cincuenta semanas*» (l. 10)] : parallélisme avec le début du 1^{er} paragraphe. Nouvelle critique de la société, et plus ou moins en filigrane de la communauté catholique et des normes établies (fin du paragraphe). *El derecho a volverse loco* est de ce fait revendiqué comme un droit fondamental, mais pas encore acquis.

Troisième paragraphe : rupture marquée par l'adverbe et la locution adverbiale «*ahora*» (l. 23) et «*sin embargo*» qui introduisent un changement de tonalité : «*vemos llegar con satisfaccion*» (l. 23). L'arrivée tant attendue et libératrice du carnaval pour les «*pobres normales*» (l. 23) dont le narrateur fait partie, ouvre la possibilité de laisser libre cours à sa folie sans être jugé ou puni (adverbe «*impunemente*», l. 24). Répétition à trois reprises du verbe «*permitir*» (ll. 24, 25 et 28) pour mettre sur le même plan «*dar rienda suelta a nuestra locura*» (l. 24), «*vestirnos, disfrazarnos* » (l. 25) et «*sentirnos completamente normales*» (ll. 28-29).

Cet article est un excellent exemple de la nature hybride de l'œuvre de García Márquez, qui est capable d'intégrer le compromis social et l'irrévérence burlesque. De ce fait, « El derecho a volverse loco » dénonce, en premier lieu, l'arbitraire de la psychiatrie et des règles sociales.

D'ailleurs, il est curieux que le fait de s'habiller avec des vêtements généralement associés à un sexe de naissance différent soit encore considéré comme un trouble mental alors qu'il s'agit d'un comportement habituel au carnaval.

Car, en deuxième lieu, le ton irrévérencieux et burlesque de l'article revendique d'ailleurs le point de folie que nous avons tous, qui ne doit pas être considéré comme pathologique. Telle est notamment la tendance des sociétés occidentales, qui respectent le droit de chaque individu à s'exprimer librement en société.

Ce document pourrait ainsi devenir le fil conducteur d'une séquence et le jury a évalué très positivement son intégration dans les séquences proposées par les candidats, car il pose un débat essentiel, qui dépasse la thématique du carnaval dans le monde hispanique.

Une ouverture possible consisterait à réfléchir en cours avec les élèves sur la manière dont la société de consommation s'est appropriée cette liberté d'être différent revendiquée par l'article, incitant de plus en plus les acheteurs à démontrer à n'importe quel prix leur singularité, qui devient ainsi superficielle et subtilement imposée.

Document B : Le tableau *El entierro de la sardina* de Francisco de Goya, 1808-1812.

El entierro de la sardina, œuvre magistrale de Francisco de Goya, étrange et énigmatique, représente, avec des personnages inquiétants, la cérémonie qui clôt traditionnellement le carnaval.

Au centre du tableau : deux femmes, habillées en blanc et masquées, dansent avec un homme masqué et un personnage habillé en noir, son masque avec des cornes ressemble à une tête de mort. Autour d'eux, les enfants dansent.

Le point central du tableau est l'étendard du masque du dieu Momos, qui dans la mythologie grecque incarnait le sarcasme, l'ironie et les moqueries et devient souvent le symbole de la folie (cf. document A, article sur la folie de Gabriel García Márquez). On voit également, à gauche du personnage qui porte l'étendard, un individu avec un tricorne et un autre à sa droite avec des cornes, ce qui rappelle le tableau de Goya *Casa de locos* (1812).

À gauche : on observe un personnage qui, avec une attitude violente, porte un moulin à vent avec une longue manche et semble vouloir se ruer sur le groupe des danseurs. Aussi, un personnage du bestiaire attire l'attention, car il ressemble à un ours avec des griffes et son attitude est d'épouvante.

À droite : il y a une femme avec un manteau blanc et les mains croisées sur la poitrine qui semble prier.

Goya dépasse dans ce tableau les normes et les plans picturaux, qui disparaissent. Or, il est capable ainsi de transmettre l'idée d'agitation et d'organiser le mouvement de la foule, qui serpente, tourne à droite et finit par disparaître du tableau, laissant un répertoire de figures sinistres.

L'importance du carnaval comme clé interprétative de l'œuvre de Goya, notamment les *Caprichos* et les *disparates*, est capitale. Certes, cette tradition populaire est synonyme du désir d'excès, de violence et de subversion : l'irrationalité est souveraine, le *disparate* devient la norme et l'esprit du carnaval devient donc celui du refus de l'autorité.

Goya se sert ainsi de la représentation directe de scènes de carnaval, comme c'est le cas de cette œuvre, comme stratégie pour « masquer » son attitude hostile au système autocratique sous le contrôle de l'armée et du clergé réactionnaire imposé en Espagne par Fernando VII après la guerre d'Indépendance (1808-1814). On pourrait ainsi interpréter qu'il ne s'agit pas d'un simple enterrement de la sardine, car cet événement n'était pas si fréquent, et que cette thématique servirait à refléter des problématiques sociales du moment.

Document C : Le poème « Canción de Carnaval » de Rubén Darío, 1896.

Le poème (ou la chanson, si l'on s'en tient au titre) fait partie du recueil *Prosas profanas y otros poemas*, du poète nicaraguayen Rubén Darío. Son style correspond au courant *Modernista*, qui se caractérise notamment par la quête d'évasion à travers l'Art. Ainsi, la voix poétique invite dans ce poème la muse à se servir du carnaval comme d'une inspiration créatrice exaltante.

Célébration du carnaval et de l'esprit carnavalesque, avec tous les éléments festifs déclinés dans le poème : substantifs (*máscara, fiesta, danza, lira, coro, clown, etc.*), adjectifs (*ligero, jovial, risueño, raudo, fresco etc.*), et verbes (*gozar, reír, girar, danzar, volar, jugar, piruetear, etc.*).

D'un point de vue formel, la structure est fixe (quatrains en 8a 8b 8a 5b), avec rimes consonantes qui participent à la musicalité et au rythme du poème (possible lien fond-forme ici en plus du titre).

Le personnage de la muse, à qui s'adresse d'entrée la voix poétique, peut être observé dans un double sens : la muse comme personnage féminin du carnaval et la muse comme source d'inspiration créatrice pour le poète (voir «*inspira versos locos y joviales*», vers 11-22) qui se métamorphose en permanence à travers les masques et les déguisements.

Le poète invite la muse à « entrer dans la danse », avec une série de verbes à l'impératif. D'autres personnages et représentations circassiennes ou carnavalesques y sont mentionnés individuellement [«*la mariposa*» (v. 12), «*la abeja*» (v. 15) et le clown Frank Brown (v. 20, personne réelle)] ou collectivement [«*coro*» (v. 14), «*mascarada*» (v. 17), «*Sus gritos y sus canciones / sus comparsas*» (vv. 25-26)].

Possible allitération en « s » dans l'avant-dernière strophe qui peut renvoyer à la musicalité / au bruit du carnaval. De la même façon, l'aspect musical est souligné par la présence de plusieurs mots tout au long du poème [«*y suene, como una lira / tu carcajada*» (vv. 7-8), «*alegre coro*» (v. 14), «*sus gritos y sus canciones*» (v. 25), «*la rauda brisa, / sonora*» (vv. 29-30) etc.]

La dernière strophe s'achève sur une exclamation en forme d'apothéose. Le dernier vers ne comprend d'ailleurs qu'un seul mot : *funambulesca*.

Quelques allusions à l'Argentine où a vécu et travaillé le poète [«*abeja porteña*» (v. 15) peut faire référence à Buenos Aires ou tout autre port, au clown Frank Brown, à l'adjectif «*argentina*» (v. 30) dans la dernière strophe (double sens argentée / Argentine ?)].

Poème très visuel (et sonore !) qui célèbre le carnaval dans tout ce qu'il a de beau, de festif et d'inspirant.

Document D : Le tableau *Carnaval* de Fernando Botero, 2016.

Ce tableau fait partie d'une série sur les fêtes populaires peint en 2016. Les dimensions du tableau sont « grandeur nature » (165 cm de haut). Botero capture un instant de la vie quotidienne d'un petit village et de ses habitants à l'occasion d'un carnaval.

L'espace est plutôt réduit et fermé : une rue ou une petite place. Les murs des maisons de droite et du fond encerclent les personnages dans cet espace (sauf le personnage principal qui sort du cadre). Les couleurs sont chaudes (jaune, ocre, rose, orangé, brun, jusqu'au rouge) et confèrent une certaine chaleur à la scène. En arrière-plan, les montagnes et le ciel, d'un bleu uniforme.

Le personnage principal est monumental. Sa posture suggère un déplacement vers la gauche. Il tient dans sa main gauche une bouteille (d'alcool ?) et dans la droite, il brandit un trident. Le trident, le masque à cornes, la cape, les ailes et la queue sont autant d'éléments qui rappellent le diable, personnage qui évoque le caractère religieux du carnaval. L'œil bovin de son masque semble nous fixer directement.

Outre le personnage central, on distingue quatre autres habitants, représentés chacun

dans une proportion et un mouvement différents :

- Au premier plan à droite, une version miniature du personnage central, lui aussi équipé d'un masque, d'ailes et du trident mais qui marche en sens opposé.
- Au centre, une femme, probablement déguisée en tigre, marche vers nous (spectateurs), tandis qu'un homme masqué semble sautiller et porte son regard vers une femme installée à sa fenêtre, en arrière-plan à droite, laquelle, comme nous, assiste au spectacle de cette fête populaire (on peut questionner le fait que les femmes ne portent pas de masque : elles sont simplement maquillées ou spectatrices depuis leur fenêtre).

De plus, le positionnement des personnages, les mouvements qu'ils entreprennent et leurs proportions, qui sont différentes, participent de l'esprit désordonné et festif du carnaval.

D'un point de vue plus symbolique, on peut s'interroger sur la valeur de la serrure (porte de droite). Marque-t-elle la distinction entre la « folie » des carnavaliers et la fermeture psychologique de la femme à la fenêtre (*cf.* article García Márquez) ? Et que dire de la queue phallique du diable qui semble pointer vers cette serrure ?

Document E : L'article « La fiesta del Carnaval recupera lentamente sus raíces populares », 1978.

L'article de *El País*, qui n'est pas signé, montre comment l'Espagne a récupéré son carnaval en 1978, une tradition ancestrale que la dictature de Franco avait interdite pendant quarante ans. L'article est un exemple du délicat processus de Transition traversé par le pays après la mort de Franco et de la lente récupération des expressions populaires qui incarnaient l'identité espagnole.

Lignes 1-9 : Tout d'abord, l'article n'est signé par aucun journaliste, ce qui indique que la liberté de presse avance à tâtons en Espagne pendant la Transition. Ses prises de positions sont donc celles du journal, qui défend la récupération d'une fête qui, par son esprit critique et libertaire, menaçait la dictature et l'ordre religieux et fut de ce fait interdite. D'ailleurs, le premier paragraphe montre comment le carnaval s'est maintenu pendant la dictature à Cadix et Tenerife, dissimulé sous le nom de fêtes d'hiver.

Lignes 10 à 25 : Le carnaval de Tenerife est aussi à l'honneur et l'article souligne sa progressive américanisation. Le mélange de samba et de folklore canarien, de critique et d'ironie, caractérise désormais un carnaval qui a survécu à la dictature de Franco et peut s'exprimer en toute liberté en 1978.

Aussi, les carnivals de la Catalogne et de la Galicie, dont les racines sont profondes,

reviennent au pays sous leurs formes populaires et ancestrales pour exprimer la joie de cette nouvelle période démocratique.

Lignes 26 à 31 : Enfin, *El País* explique, avec une certaine nostalgie, comment les différentes régions espagnoles sentent que ce nouveau Carnaval n'est plus ce qu'il était avant. Face à ce constat, le journal souligne néanmoins le rôle central du peuple dans ce retour des fêtes du Carnaval, après une interdiction de quarante ans. Cela montre à quel point l'esprit ludique espagnol s'est imposé à cette Espagne noire. Les candidats qui ont détecté l'allusion au courant artistique nommé « L'Espagne noire » et initié, entre autres, par le peintre José Gutiérrez Solana (1886-1945) et l'écrivain Camilo José Cela (1916-2002), ont été valorisés.

Mise en relation des documents du dossier

Le corpus s'organise autour de mots-clefs tels que

Celebrar / La fiesta / Volverse loco / La locura / La cordura / Tomar el pelo / La burla / La crítica social / El disfraz / La comparsa / La cabalgata / el desfile / las carrozas / las mascaritas / Los colores / La extravagancia / La alegría / el desenfreno / La algarabía

Le dossier propose ainsi une réflexion sur la représentation de cette fête à travers les arts ; pour cela, des supports divers ont été proposés (poésie, peinture et articles journalistiques).

L'interdisciplinarité est possible, notamment avec des disciplines telles que l'histoire-géographie, les arts plastiques et les arts appliqués.

Problématiques possibles

- *¿Hasta qué punto el carnaval es una fiesta emblemática de la identidad hispánica?*
- *¿Cómo expresa el carnaval la idiosincrasia popular hispánica?*
- *¿Qué revelan las distintas tradiciones carnavalescas de los pueblos hispánicos?*
- *¿Qué papel puede jugar el carnaval en la sociedad?*
- *¿En qué medida el carnaval es importante en una sociedad libre?*
- *¿Por qué el carnaval es una fiesta con un fondo crítico?*
- *En el mundo de hoy: ¿es importante conservar tradiciones como la del carnaval?*

Parcours pédagogique : des pistes pour le projet de séquence

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.

Le Carnaval

Document A : Article de Gabriel García Márquez intitulé «El derecho a volverse loco» et publié dans le journal *El Herald* en 1950. García Márquez y revendique chaque individu à «*volverse loco*» au moins une fois par an, à l'occasion du carnaval, tandis que le reste de l'année n'est qu'ennui et soumission à des normes ridicules. Dénonciation des normes coercitives de la société et de la psychiatrie, qui est comparée à l'institution policière. Valoriser les candidats qui s'appuient sur ce document pour construire une séquence approfondie, qui ne dresse pas un catalogue des différentes expressions du carnaval dans le monde hispanique. Il s'agit d'un article visionnaire qui aborde des thématiques d'actualité : la santé mentale, les tabous et la stigmatisation liés aux maladies mentales, l'appropriation par le capitalisme et la mode de la quête de singularité individuelle à tout prix. (CE / EE / EOI).

Document B : Tableau de Francisco de Goya, *El entierro de la sardina*, œuvre magistrale, étrange et énigmatique, qui représente la cérémonie qui clôt traditionnellement le Carnaval avec des personnages inquiétants. La date de réalisation de cette œuvre évoque une période trouble de l'histoire espagnole, la Guerre d'Indépendance, et montre les subterfuges qu'adopte la critique sociale dans l'œuvre de Goya. (EOC / EE).

Document C : Poème moderniste très visuel et sonore du nicaraguayen Rubén Darío. Célébration du carnaval et de l'esprit festif carnavalesque tout au long du poème avec les différents personnages qui lui sont propres : la Muse (double-sens), le clown, etc. Ancrage géographique en Amérique latine, très probablement en Argentine. (CE ou CO / EOC).

Document D : Tableau peint par Fernando Botero en 2016 sur la thématique des fêtes populaires. Botero capture un instant de la vie quotidienne d'un petit village et de ses habitants à l'occasion d'un carnaval, probablement en Colombie. L'ambiance y est à la fois festive et mystérieuse. Les personnages féminins semblent ne pas avoir droit au masque. (EOC).

Document E : L'article de *El País*, qui n'est pas signé, montre comment l'Espagne a

recupéré son Carnaval, une tradition ancestrale que la dictature de Franco avait interdite pendant quarante ans, en 1978. Ce document est un exemple du délicat processus de Transition traversé par le pays après la mort de Franco et de la lente récupération des expressions populaires qui incarnent l'identité espagnole. L'article permettra aux candidats d'apprécier à quel point les fêtes du carnaval, expression de la liberté du peuple, peuvent être une menace pour un pouvoir totalitaire. Le jury a pu valoriser tous les candidats qui ont relevé le défi d'introduire ce dernier document dans leur séquence. (CE / EE).

Titres possibles de la séquence :

«Los carnavales hispánicos a través de las artes», «El Carnaval hispánico: una fiesta del pueblo», «El Carnaval : una forma hispánica de protesta o reivindicación».

Objectifs et lien avec le programme de Langues vivantes en lycée professionnel

Le dossier du carnaval est en lien avec les thèmes d'étude suivants :

« Jours fériés, fêtes nationales et locales » ; « traditions, us et coutumes, folklore, contes et légendes » ; « grandes œuvres célèbres (littérature, musique, peinture, sculpture, cinéma, photographie) » ; « grands événements historiques, dates marquantes » ; « personnages historiques et personnalités célèbres ».

Niveau : compte tenu des documents, fin de cycle terminal BAC pro LVA ; Niveau CECRL : Niveau **B1+** (« utilisateur indépendant de niveau seuil avancé »), voire **B2** (« utilisateur indépendant de niveau avancé »).

Ordre des documents possible : A / C / D / E / B

Activités langagières travaillées : CE / EE (majeures) ; CO/EOC/EOI (mineures) ; activité envisagée pour la tâche finale : EE

Objectifs linguistiques : réactivation des temps du passé (imparfait / passé composé / passé simple), mais aussi du présent progressif (description des documents iconographiques), l'expression de la volonté (*querer que* / *desear que* + subjonctif), le champ lexical du carnaval et de la fête, des émotions, les connecteurs logiques...

Objectifs pragmatiques : analyser un texte et en comprendre sa spécificité, décrire et analyser un tableau, restituer le sens d'un poème et le réciter, donner son opinion, argumenter, organiser et structurer son discours.

Objectifs culturels :

- Découvrir les différentes représentations du carnaval en Espagne, mais aussi en Amérique latine à des époques différentes (Goya, l'Espagne au début du XIXe siècle ; Rubén Darío, probablement l'Argentine à la fin du XIXe siècle ; García Márquez, Colombie en 1950 ; article de *El País*, la *Transición* espagnole en 1978 ; enfin Botero, Colombie 2016).
- Réactiver les connaissances sur les contextes historiques et culturels de l'Espagne et de l'Amérique Latine.

Objectifs civiques : détecter les formes d'expression de la liberté. La tolérance, le vivre-ensemble. L'importance de la santé mentale et de l'acceptation de la diversité.

Le fait de langue

Le fait de langue de cette session 2025 invitait les candidats à s'interroger sur les valeurs du passé composé et du passé simple dans le système linguistique espagnol, à travers les occurrences suivantes :

- **Document A :** «El carnaval nos permitirá vestarnos, disfrazarnos en la forma en que secretamente lo hemos deseado durante los días ordinarios».
- **Document E :** «En cualquier caso, el carnaval ha sido recuperado por quien lo creó y sostuvo, es decir, el pueblo, a pesar de esos cuarenta años de prohibición gubernativa [...]».

On attendait des candidats qu'ils soient capables d'identifier clairement les segments soulignés (verbes, temps, personne) en utilisant une terminologie adaptée (notamment pour le passé composé : auxiliaire et participe passé ainsi que le segment à la voix passive).

a) Sur le passé simple (*pretérito perfecto simple*)

La *RAE* signale : «[el pretérito perfecto tiene una] significación perfectiva y absoluta, es decir, desligada de toda relación temporal con el momento en que hablamos. (RAE, 1973: 3.14.15. c)»

La version en ligne du *Glosario de términos gramaticales* de la *RAE* précise : «tiempo verbal absoluto del modo indicativo y de aspecto perfectivo que hace referencia a acciones, procesos o estados situándolos en un punto o en un tramo temporal anterior al momento del habla, como en *El último día de vacaciones compré regalos para todos; Durante toda su vida se manifestó en contra de las injusticias; Viajó varios meses por la India.» (<https://www.rae.es/gtg/pret%C3%A9rito-perfecto-simple>)*

En résumé, le passé simple espagnol déclare l'existence d'un événement révolu et coupé du présent du locuteur. On trouvera le passé simple avec des marqueurs de temps qui renvoient l'action au passé révolu (*ayer, anoche, el año pasado, cuando era pequeña...*).

b) Concernant le passé composé (*pretérito perfecto compuesto*)

La RAE indique : «significa en la lengua moderna la acción pasada y perfecta que guarda relación con el presente. [...] También denota el hecho ocurrido en un lapso de tiempo que no ha terminado todavía [...]. Lo empleamos asimismo para acciones alejadas del presente, cuyas consecuencias duran todavía.» (RAE, 1983: 3.14.2. a)

Et le *Glosario de términos gramaticales* précise : «tiempo verbal absoluto del modo indicativo, de aspecto perfectivo, que hace referencia a acciones, procesos o estados, situándolos en un intervalo temporal que se inicia en el pasado y que se prolonga hasta el presente. [...]». (<https://www.rae.es/gtg/pret%C3%A9rito-perfecto-compuesto-de-indicativo>)

En résumé, le passé composé déclare l'existence d'un événement achevé mais qui est toujours rattaché (ou inclus) au moment de l'énonciation. De ce fait, le locuteur se présente comme concerné par les effets de l'action achevée. Il emploiera donc ce temps, chaque fois qu'il considérera que l'action déclarée par le verbe entretient un rapport avec son présent d'énonciation.

Explication du fait de langue :

- **Document A** : "El carnaval nos permitirá vestirnos, disfrazarnos en la forma en que secretamente lo hemos deseado durante los días ordinarios".

→ l'action exprimée par le verbe («*desear*», conjugué au passé composé à la première personne du pluriel) est toujours effective dans le présent d'énonciation.

- **Document E** : "En cualquier caso, el carnaval ha sido recuperado por quien lo creó y sostuvo, es decir, el pueblo, a pesar de esos cuarenta años de prohibición gubernativa de unas fiestas".

→ «carnaval» sujet patient + verbe «recuperar» au passif et au passé composé + préposition «por» + complément d'agent «quien». Le passé composé est justifié par le sens du texte : on assiste à la lente récupération (qui continue donc dans le présent) des traditions populaires.

→ «creó» et «sostuvo» (les verbes «crear», 3^e pers du singulier et «sostener», passé simple irrégulier à la 3^e pers. du singulier, dépendent du sujet «quien»). Le processus est achevé

et n'est plus en lien avec le présent : il fait implicitement référence à une époque révolue comme en témoigne le marqueur temporel «esos cuarenta años de prohibición...» On comprend donc que l'époque dont il est question, avec les deux verbes au passé simple, est antérieure au franquisme.

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

Pour cette quatrième session du CAPLP externe lettres-espagnol rénové, les prestations des candidats témoignent globalement de leur sérieux et de leur motivation. De nombreux candidats ont consulté, lu, travaillé les précédents rapports de jury ; celui-ci engage, à nouveau, vivement les futurs candidats à poursuivre dans cette démarche pour bien réussir les épreuves.

Le jury souhaite revenir sur quelques points qui permettront aux futurs candidats d'améliorer leur préparation ainsi que leur production.

L'épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de lettres est une épreuve destinée à recruter de futurs enseignants : le jury peut déjà conseiller aux candidats de veiller à leur orthographe et à leur syntaxe. Une rédaction de qualité est attendue pour un concours de ce niveau. À de nombreuses reprises, le jury a constaté une non-maîtrise des normes orthographiques et syntaxiques élémentaires. La clarté de l'écriture et du style permet au jury de se figurer un potentiel enseignant face à une classe. Il va de soi qu'une copie de concours doit observer certaines règles : une écriture lisible, soignée, une présentation aérée et structurée. Dans un souci de clarté et de transmission, ces attentes sont impératives.

Les candidats utilisant des tournures de phrases ou un registre familiers, des phrases complexes mal maîtrisées voire confuses peuvent révéler une pédagogie fragilisée. Le jury estime que savoir expliquer des notions complexes avec clarté est une des missions principales des futurs professeurs.

Le jury a beaucoup apprécié les productions écrites soignées, exigeantes, structurées et témoignant d'un véritable intérêt pour cette épreuve.

L'épreuve est constituée de trois questions qui doivent être préparées et traitées avec un sérieux égal car chaque question a un attendu bien précis qui lui est propre. Le jury attire l'attention des candidats sur la préparation de la question de grammaire qui doit être travaillée avec la plus grande rigueur bien en amont, sur toute l'année, nécessitant une organisation rigoureuse. Ce travail minutieux doit être maintenu au-delà des épreuves écrites pour bien réussir la question d'étude de la langue lors de l'épreuve orale.

À noter qu'une fois le sujet en main, il est important de bien lire toutes les questions car chaque question peut être une aide pour une autre, ou indiquer implicitement les attentes du jury.

Enfin, le jury tient à rappeler que l'élève est au cœur du métier de l'enseignant. Si la préparation à ce concours est l'opportunité de découvrir, étudier et s'appropriier de nouvelles œuvres et de nouveaux auteurs, elle n'est qu'une lucarne ouverte sur une

histoire littéraire bien plus vaste, complexe, nuancée et passionnante que le jury encourage à sillonner sans réserve. Ainsi, toujours dans l'intérêt des élèves qu'il initiera à la littérature, l'appétence littéraire du futur professeur sera un atout essentiel pour son épanouissement tout autant que pour l'élève pour qui cet apport culturel sera toujours émancipateur.

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

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

- La première partie de la question concerne la présentation de « l'ensemble du dossier ».

La présentation du dossier constitue un temps important de l'épreuve et doit offrir une lecture synthétique de **tous les documents proposés**. Aucun ne doit être laissé de côté dans cet exercice. Cette année encore, elle a donné lieu à des traitements très inégaux selon les copies et a souvent révélé des lacunes méthodologiques significatives.

De nombreux candidats ont consacré un temps excessif à cette première partie, abordée comme une analyse des documents, parfois trop détaillée. Cette approche, bien qu'indicative d'un certain investissement, s'est parfois faite au détriment du traitement de la deuxième partie de la question « vous proposerez des pistes d'analyse et d'interprétation » et n'est pas de nature à répondre aux attentes du jury.

Dans les copies les plus fragiles, le jury a observé un simple recopiage ou une paraphrase maladroite (développement long qui n'apporte aucun sens supplémentaire pertinent et parfois qui trahit la pensée des auteurs) des contenus, sans réelle mise en perspective. Ainsi, le jury a constaté dans de nombreuses copies une présentation trop descriptive, document par document, sans articulation ni unité thématique et une absence de lien entre les documents. La thématique globale du corpus échappe alors, privant le devoir de toute cohérence d'ensemble dès l'introduction. Cette première partie doit permettre de montrer que le candidat a compris les enjeux du sujet.

Malgré ces difficultés générales, certaines copies se distinguent par la clarté et la concision de leur présentation. **Ces candidats parviennent à dégager l'unité du corpus, souvent à travers un titre pertinent, une problématique bien formulée, ou une simple phrase de conclusion ou d'introduction.** Ces propositions témoignent d'une véritable lecture personnelle et structurée du corpus et très souvent d'une certaine connaissance des programmes.

Préconisations pour bien réussir la présentation du dossier

Présenter un dossier, dans le cadre de la question 1, c'est identifier son unité tout en mettant en évidence la singularité, les traits saillants de chaque document, de tous les documents.

Il convient de renforcer l'approche méthodique de cette première partie, en insistant sur la nécessité d'une lecture globale, synthétique et problématisée des documents en prenant connaissance de l'objet d'étude annoncé dans la question 3, pour construire une réflexion structurée autour d'une thématique fédératrice.

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

Le dossier proposé s'inscrit dans l'objet d'étude « Devenir soi : écritures autobiographiques » de seconde baccalauréat professionnel.

Il s'appuie, en premier lieu, sur un extrait de l'œuvre autobiographique de Paul Veyne, *Et dans l'éternité je ne m'ennuierai pas - Souvenirs* paru chez Albin Michel en 2014. Dans ce passage, l'auteur revient sur les événements marquants de sa jeunesse qui ont influencé son choix de carrière.

Les deuxième et troisième documents proposés à l'étude sont des extraits de l'autobiographie, *Les Mots*, de Jean-Paul Sartre parue en 1963. Dans l'incipit (document 3), l'auteur évoque également des souvenirs d'enfance et particulièrement la bibliothèque de son grand-père. On peut y lire la fascination qu'il éprouvait déjà pour le monde des livres. Dans l'extrait suivant, l'auteur raconte sa première expérience d'écriture et retranscrit les sentiments qui l'habitaient alors. Le quatrième document du corpus provient du récit autobiographique *Enfance* de Nathalie Sarraute paru en 1983. L'autrice y retrace également sa première expérience d'écriture et confie les difficultés qu'elle éprouvait alors. Le document iconographique est un tableau intitulé *Autoportrait à l'âge de vingt-quatre ans*, réalisé en 1804 par Jean-Auguste-Dominique Ingres et conservé au Domaine de Chantilly. Dans ce tableau intimiste, Ingres se représente de trois-quarts, devant un chevalet, tenant dans sa main une craie dirigée vers une toile vierge. Son regard, interrogateur, est tourné vers le spectateur. Enfin, le dossier propose une tâche d'écriture autour du thème de la naissance d'une vocation. Il invite les élèves à évoquer les expériences marquantes de leur enfance qui ont suscité leur désir d'exercer un métier. Ils ont pour consigne d'intégrer une photographie illustrant leur parcours.

Ainsi, les documents qui composent le dossier interrogent la naissance d'une vocation. Ils permettent d'étudier la façon dont cet événement fondateur est retranscrit par les auteurs.

- La deuxième partie de la question 1 doit faire l'objet d'une attention et d'un développement plus conséquents que la présentation du dossier.

On ne saurait donc trop encourager les candidats à investir plus de temps dans la construction de la réponse à cette deuxième partie de la question 1.

Le jury reconnaît que la majorité des candidats ont pris en compte les conseils appuyés des rapports précédents qui préconisaient de la clarté dans la présentation de la réponse à cette deuxième partie de la question. S'il n'est pas demandé aux candidats de proposer une introduction construite, elle a été toutefois appréciée du jury. Il demeure en revanche impératif de proposer une problématique claire afin de mettre en évidence la perspective adoptée pour le développement.

La problématisation est incontournable dans cet exercice, car une problématique claire permettra de mettre en évidence l'intérêt et les notions clés à la compréhension fine du texte. Les deux ou trois axes permettront d'étayer la réponse à cette problématique.

Les membres du jury encouragent les candidats à proposer une analyse de type commentaire composé. D'abord parce que cela permettra au candidat d'exposer aux yeux des correcteurs sa capacité à organiser sa pensée, à la structurer afin de faire émerger une réflexion claire, ensuite parce que cette forme permet au mieux 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.

Le commentaire composé doit s'appuyer sur l'analyse d'éléments lexicaux, grammaticaux et stylistiques maîtrisés. Ceux-ci sont mobilisés au service du sens et de l'interprétation. Il est à éviter de relever des phrases ou des mots afin de « réexpliquer » l'explicite, ce qui s'apparenterait à de la paraphrase confuse. Lors de cette session, peu de procédés d'écriture ont été correctement relevés et utilisés : nous rappelons à quel point ils permettront d'explicitier le sens de l'extrait proposé. A contrario, il faut impérativement éviter les « catalogues » de champs lexicaux ou autres figures de style qui n'ont aucun intérêt.

Par ailleurs, le jury indique que si la question 2 porte sur le même extrait d'œuvre choisie pour le commentaire composé, la question de grammaire peut être réinvestie et probablement devenir un outil d'analyse propre à venir en aide au candidat dans le commentaire.

Les analyses linéaires ne sont pas proscrites mais agglomèrent les défauts redoutés dans tout type d'analyse. En effet, elles se restreignent souvent à un ensemble de remarques disparates comme des considérations personnelles sur le texte, un catalogue de figures de style ou rhétorique sans pertinence ou une explicitation superficielle du premier degré de lecture du texte qui ne révèlent en rien le projet de l'auteur. Cette méthode d'analyse linéaire n'a souvent pas permis aux candidats d'explicitier toute la richesse du texte, ni sa

complexité ou sa singularité, son attrait qui pourraient légitimement être réinvestis dans la question 3.

Il est bienvenu que le candidat expose ses connaissances liées à l'œuvre, à l'auteur ou au contexte de production si les réflexions engagées nourrissent l'analyse. Un étalage gratuit d'informations à intérêt limité qui n'apporterait qu'un éclairage superficiel sur le texte est en revanche à éviter.

Mettre une perspective intertextuelle ou faire référence à des œuvres relevant d'autres arts (Musique, cinéma, architecture, spectacle vivant...) peut être judicieux si les choix exprimés sont pertinents et motivés.

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. (cf. bibliographie). Ce dernier rappelle que l'acquisition de la méthode du commentaire composé nécessite certes un important investissement personnel du candidat, mais il permet à la capacité d'analyse et d'interprétation des œuvres de prendre toute son expression. De plus, cette méthode lui sera un allié de choix dans l'exercice de sa profession pour cerner, apprivoiser puis transmettre la richesse des œuvres étudiées.

Les pistes d'analyse sont présentées à titre d'exemple et ne sont pas exhaustives.

Le texte à l'étude est un récit autobiographique extrait de *Les Mots* de Jean-Paul Sartre. L'auteur y relate ses premiers contacts avec la bibliothèque de son grand-père et la relation particulière qu'il y a construite avec les livres dans son enfance.

Comment Sartre use-t-il de la magie des mots pour parer ce souvenir d'enfance et en faire l'écrin de sa naissance d'écrivain ? Nous verrons d'abord comment Sartre construit autour de la bibliothèque une scène empreinte de vénération et de sacralité, puis comment il décrit son contact avec les livres comme une expérience sensorielle forte. Nous analyserons enfin comment ce texte autobiographique se situe entre évocation authentique d'un souvenir d'enfant et une recomposition conduite à l'âge adulte.

Axe 1 : La bibliothèque du grand-père, un lieu sacré

- Un temple protecteur

Dès les premières lignes, l'auteur met en place une atmosphère mystique et religieuse autour des livres. Ceux-ci sont perçus comme des constructions architecturales solides qui ont traversé les âges et sont appelés à durer indéfiniment, contrairement à l'homme. Nous retrouvons cette idée dès la première ligne « J'ai commencé ma vie comme je la finirai sans doute... » et à la ligne 8 « ...qui m'avaient vu naître, qui me verraient mourir ». Ainsi, ce lieu est pour lui garant de protection et de stabilité, aspect qui est mis en exergue

par cette comparaison à des « pierres levées » ou « des allées de menhirs », dont la résistance au temps confère un caractère intemporel veillant sur la famille.

- Les livres, des objets sacrés

Les métaphores du type « pierres levées », des « monuments », des « menhirs » et le champ lexical du sacré « révérais, « sanctuaire », « honorer », « cérémonies » sont omniprésents dans le passage.

Les livres sont perçus par l'enfant comme sacrés et essentiels à la stabilité de sa famille (« dont la permanence me garantissait un avenir aussi calme que le passé », « Je sentais que la prospérité de notre famille en dépendait »). L'interdiction de les toucher, si ce n'est de les épousseter une fois par an, souligne cette idée de sacralité et renforce le geste de l'enfant se voyant honoré par leur poussière au bout du doigt (ligne 9).

- La figure du grand-père sacralisée

Le grand-père lui-même est décrit comme une figure sacrée procédant à un rituel quotidien (« j'assistais chaque jour à des cérémonies dont le sens m'échappait »). Sartre observait quotidiennement son grand-père tandis que ce dernier manipulait les livres avec un « air absent » et une « dextérité d'officiant ». Ce rapport du grand-père aux livres est d'autant plus mis en exergue que ce n'est qu'à leur contact qu'il semble doté de cette « dextérité » comme le met en avant l'incise « si maladroit, d'habitude », dans les gestes du quotidien « que ma mère lui boutonnait ses gants ». Cette comparaison du grand-père à un officiant renvoie à l'idée d'une transmission sacrée du savoir qui se réalise par l'observation de l'enfant partagé entre fascination et incompréhension. La grande connivence qu'entretient le grand-père avec eux paraît presque magique lorsqu'elle est dépeinte à travers les yeux de l'enfant : « Je l'ai vu mille fois se lever d'un air absent (...), prendre un volume sans hésiter, sans se donner le temps de choisir, (...) puis, à peine assis, l'ouvrir d'un coup sec à la bonne page ».

Les livres peuvent également être perçus comme des moyens d'accéder à ce grand-père qui est la seule figure paternelle de l'auteur. Une figure à laquelle il semble difficile d'accéder comme le souligne la mise en avant en début de phrase de l'adverbe « quelquefois je m'approchais ». Il semblerait que cette relation ait besoin d'une médiation, celle du livre. Ainsi cette vénération partagée inscrit le jeune Sartre dans sa lignée familiale.

Axe 2 : Des livres vecteurs d'une expérience sensorielle forte pour le jeune enfant

- Des créatures presque vivantes

Le livre est également présenté comme un objet doté d'une vie intérieure et secrète : « Quelquefois je m'approchais pour observer ces boîtes qui se fendaient comme des huîtres... ». On passe ainsi d'une boîte inanimée à un être vivant par l'utilisation de comparaisons et de termes imagés. La description des pages, « feuilles blêmes et moisies,

légèrement boursoufflées, couvertes de veinules noires », les assimile à un organisme vivant doté d'une circulation sanguine. Les livres sont décrits comme des organismes qui auraient une vie souterraine, ce à quoi renvoient les termes de « moisies » et « champignon » et la personnification « qui buvaient l'encre et sentaient le champignon ». Cette vie est confirmée par l'emploi des verbes « se fendaient », « buvaient », par des participes et formes adjectivales du verbe (« boursoufflées », « couvertes »).

- Des livres qui mobilisent les sens de l'auteur

L'auteur évoque les nombreuses sensations ressenties : le toucher (« je les touchais en cachette pour honorer mes mains de leur poussière »), l'ouïe (« il l'ouvrait d'un coup sec en le faisant craquer comme un soulier »), et l'odorat (« qui buvaient l'encre et sentaient le champignon »). Ne sachant pas encore lire, le jeune enfant qu'il était alors portait attention aux moindres détails qui ornaient les livres, son imagination était sollicitée. La fréquentation des livres devient ainsi une expérience sensorielle totale.

Axe 3 : Mise en scène d'un souvenir d'enfance

S'il s'agit d'un récit autobiographique, le souvenir dont il est question dans cet extrait a quelque chose de théâtralisé par l'adulte qui le raconte. Son objectif est, sans doute, bien d'ancrer sa vocation dans le souvenir d'enfance, quitte à le parer tant que nécessaire pour en faire l'écrin de la naissance de l'écrivain.

- Un pacte autobiographique qui garantit l'ancrage de la scène dans l'insouciance de l'enfance

Le pacte autobiographique impose à l'auteur d'être le plus sincère possible quand il relate des événements de son passé. Dans cet extrait, l'auteur se livre à une description imagée de la bibliothèque, des livres ainsi que de son grand-père. Les mots et champs lexicaux employés renvoient à la vision d'un enfant comblant par l'imagination ce qui lui est inconnu. L'auteur recrée un univers enfantin fait de monuments mystérieux et solennels et d'objets inanimés qui prendraient vie. Les choix d'expression soulignent l'ignorance de son jeune âge : « Je ne savais pas trop qu'en faire... », « cérémonies dont le sens m'échappait », « Je ne savais pas encore lire », « je sentais que ».

- Le récit autobiographique, écriture de l'enfance à l'âge adulte

Si le pacte autobiographique repose sur un rapport de confiance mutuelle entre auteur/lecteur, souvent par un engagement de l'auteur à être au plus près des événements vécus, la difficulté de mener cet exercice réside dans le fait que la mémoire peut être défaillante et qu'elle est d'abord affaire de perception. Le processus qui s'engage peut être un choix de reconsidérer, récrire le passé pour dire quelque chose du présent. Ici, cela est identifiable à l'imbrication des propositions permettant une mise en exergue des livres comme traits d'union entre l'enfance et l'âge adulte. En effet, les subordinées portent

le commentaire de l'adulte : « que, déjà, je les révérais », « qui me verraient mourir et dont la permanence me garantissait un avenir aussi calme que le passé », « dont le sens m'échappait ».

On retrouve des allers-retours entre passé et présent au début du texte. L'auteur établit une correspondance entre sa situation d'écrivain et la relation qu'il dit entretenir dès le plus jeune âge avec les livres (« J'ai commencé ma vie comme je la finirai sans doute »). L'emploi du futur et du conditionnel à valeur de potentiel renvoie à l'idée d'une prophétie auto-réalisatrice (« comme je la finirai sans doute », « qui me verraient mourir... »), prophétie confirmée par l'affirmation « me garantissait un avenir aussi calme que le passé ». Cette fascination pour les livres serait le signe annonciateur d'une vocation marquant la destinée de l'auteur dans le monde des livres.

- La mise en scène de la naissance d'une vocation

Dans cet extrait l'auteur se livre à une mise en scène de la naissance de sa vocation. Cette mise en scène est posée dès le début de l'extrait « j'ai commencé ma vie comme je la finirai sans doute : au milieu des livres » : passé composé et futur se font miroirs. Ce récit est davantage une récréation, une reconstitution d'un événement qui se veut fondateur de sa carrière. Cette reconstitution du souvenir fondateur est perceptible au travers des références sollicitées, qui ne sont pas celles d'un jeune enfant (par exemple pour la métaphore filée « ces pierres levées », « en allées de menhirs », « monuments trapus, antiques »). Mais aussi par le poids symbolique qui lui est attribué *a posteriori* à travers le choix du lexique « la prospérité de notre famille », « honorer mes mains de leur poussière ». On y retrouve l'aspect sacré, ainsi que l'idée d'un sanctuaire protecteur et stable permettant l'inscription dans une filiation, autant d'éléments qui ont joué un rôle clé dans la formation de cette destinée.

Conclusion

Dans cet extrait, Sartre met en scène la naissance de sa vocation en dépeignant la relation presque mystique qu'il entretenait dans son enfance avec les livres, perçus à la fois comme objets sacrés et êtres vivants. Ainsi il vouait une véritable fascination aux livres, gages de son inscription dans la lignée familiale, de prospérité et de stabilité. C'est cette fascination pour ces objets, qu'il se figurait presque vivants, qui l'a mené vers l'univers des « mots » écrits, permettant à l'écrivain qu'il devint de dresser un récit saisissant de ce souvenir fondateur.

2. Dans le texte n° 2 (Depuis « Dans le bureau de mon grand-père » jusqu'à « avec une dextérité d'officiant. », ligne 1 à 13), vous analyserez les propositions subordonnées. (6 points)

Le jury précise que répondre à la question de grammaire ne nécessite aucun propos introductif ou conclusif ou de développement qui reprendrait des éléments d'explication vus en première partie. Bien que le libellé de la consigne n'impose pas de suivre 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, qualité essentielle attendue lors des corrections.

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 Eduscol.

Le jury rappelle qu'au-delà d'une simple réponse à une question donnée, la question de grammaire permet de distinguer clairement la capacité du candidat à mener une étude grammaticale sur un point précis qu'il sera amené à maîtriser et à savoir transmettre pédagogiquement, qualité intrinsèque du futur professeur.

Cette année, le jury tient à souligner que la question de grammaire a souvent contribué à l'obtention d'une note satisfaisante à l'épreuve complète : les efforts qu'ont fournis certains candidats dans le traitement de cette question ont été payants. Ceux-ci ont majoritairement suivi les conseils dispensés dans les rapports de jury précédents qui encourageaient l'emploi d'une forme tabulaire comme structuration de la réponse. De plus, une majorité de candidats a fait montre d'un souci d'exhaustivité dans leur relevé des propositions, s'efforçant également de définir la notion grammaticale en préambule de leur composition.

Il faut impérativement rappeler que le libellé de la question « étude des propositions subordonnées » suppose obligatoirement de **relever** les propositions subordonnées dans l'extrait précis de texte délimité, jamais au-delà, mais suppose également d'**expliquer la nature et la fonction** des propositions subordonnées relevées. Cette distinction est fondamentale car elle annonce déjà les prémices d'une maîtrise grammaticale fondamentale chez le futur enseignant et permet d'éviter, par exemple, comme lu dans certaines copies qu'un complément circonstanciel puisse être classé en tant que nature de proposition.

Si la majorité des candidats ont proposé des relevés justes, ils étaient en revanche incomplets. Les lacunes sont encore trop fréquentes lorsqu'il s'agit de préciser **la nature et la fonction** des propositions subordonnées.

En effet, la confusion entre la « proposition subordonnée » et le « complément circonstanciel » a souvent pu desservir certaines compositions en prouvant la fragilité des connaissances concernant la notion précise de la consigne. On note par exemple que souvent la subordonnée circonstancielle, nature de la proposition, a pu aussi être nommée complément circonstanciel. De façon analogue, certaines copies ont pu relever une « proposition subordonnée circonstancielle de lieu » pourtant inexistante dans l'extrait proposé. Enfin, le caractère déplaçable ou supprimable de la proposition subordonnée circonstancielle a, quant à lui, trop souvent été omis.

Pour mémoire, le jury rappelle que, d'après *La Grammaire du français. Terminologie grammaticale* en ligne sur Eduscol (<http://eduscol.education.fr/document/1872/download?attachment>), une proposition subordonnée se définit comme une proposition incluse dans une autre proposition, dite « principale » et dépendant de celle-ci. En français, la subordination requiert généralement la présence d'un mot subordonnant (conjonction de subordination ou pronom relatif).

Quatre grands types de propositions subordonnées peuvent être distingués :

- les propositions subordonnées complétives ;
- les propositions subordonnées circonstancielles ;
- les propositions subordonnées relatives ;
- les propositions subordonnées sans conjonction de subordination (infinitives, participiales, interrogatives (non représentées dans le passage)).

Piste de correction :

Analyse du corpus :

Le corpus proposé aux candidats comportait sept propositions subordonnées :

- Une proposition subordonnée complétive conjonctive;
- Deux propositions subordonnées circonstancielles ;
- Quatre propositions subordonnées relatives adjectives.

Il était donc possible de procéder à une présentation des relevés et de leur analyse sous forme tabulaire.

Relevé et analyse des sept propositions subordonnées présentes dans l'extrait

Relevé des occurrences	Nature de la	Fonction de la
------------------------	--------------	----------------

	proposition	proposition
que, déjà, je les révérais, ces pierres levées ²	Proposition subordonnée circonstancielle de concession (corrélative : l'adverbe de négation « ne...pas...encore » annonce la subordonnée)	Complément circonstanciel de concession
que la prospérité de notre famille en dépendait	Proposition subordonnée complétive conjonctive introduite par la conjonction de subordination « que »	COD du verbe <i>sentir</i> .
qui m'avaient vu naître	Proposition subordonnée relative adjective introduite par le pronom relatif « qui »	Épithète du nom « monuments »
qui me verraient mourir	Proposition subordonnée relative adjective introduite par le pronom relatif « qui »	Épithète du nom « monuments »
dont la permanence me garantissait un avenir aussi calme que le passé.	Proposition subordonnée relative adjective introduite par le pronom relatif « dont »	Épithète du nom « monuments »
dont le sens m'échappait	Proposition subordonnée relative adjective	Épithète du nom « cérémonies »
si... que ma mère lui boutonnait ses gants	Proposition subordonnée circonstancielle de	Complément circonstanciel de conséquence

² Comprendre : "Bien que je ne sache pas encore lire, je les révérais déjà, ces pierres levées".

	conséquence (corrélative : l'adverbe « si » annonce la subordonnée)	
--	---	--

Le jury attendait des candidats :

- qu'ils opèrent la distinction entre :
 - les propositions subordonnées et les propositions coordonnées ou juxtaposées ;
 - les trois types de propositions subordonnées présentes dans le passage.
- qu'ils maîtrisent la notion de mot subordonnant, ainsi que la distinction entre conjonctions de subordination et pronoms relatifs.
- qu'ils identifient la fonction des propositions subordonnées (complément circonstanciel, COD ou épithète).

Le jury a valorisé :

- une identification précise des quatre fonctions représentées (épithète, COD, CC de conséquence, CC de concession).
- l'explicitation d'une distinction entre conjonction de subordination, outil grammatical de subordination, et pronom relatif, également outil grammatical de subordination mais également pronom doté d'un antécédent et d'une fonction.
- des remarques judicieuses sur certaines constructions (même si la terminologie n'est pas parfaitement maîtrisée), remarques sur le système corrélatif qu'on trouve à deux reprises, construction particulière de « je ne savais pas encore lire que déjà... » qui demande une reformulation si l'on veut déplacer le CC.

Les propositions subordonnées construisent ainsi, par touches successives, l'importance centrale des livres dans la vie de l'enfant en ce qu'ils constituent un héritage familial prégnant, un objet de fascination, de vénération. L'imbrication des propositions permet aussi la mise en exergue des livres comme traits d'union entre l'enfance et l'âge adulte, les subordonnées portant le regard de l'adulte.

3. Dans le cadre de l'objet d'étude « Devenir soi : écritures autobiographiques », vous concevrez et rédigerez, à partir de ce dossier, une séquence pédagogique destinée à une classe de seconde professionnelle et qui comportera obligatoirement un travail sur la langue. (8 points)

Le jury observe que les candidats ont en général préparé et traité cette question avec sérieux. De nombreuses copies témoignent d'une appropriation satisfaisante des

programmes de français en baccalauréat professionnel, notamment en ce qui concerne les quatre compétences attendues. Toutefois, cette connaissance reste souvent générale et manque d'approfondissement de l'objet d'étude « Devenir soi : écritures autobiographiques » dont les finalités sont rarement prises en compte pour structurer les propositions de séquence.

- se connaître, explorer sa personnalité, prendre confiance en soi, exprimer ses émotions et ses idées,

- se construire dans les interactions et dans un groupe, rencontrer et respecter autrui ; distinguer ce que chacun veut présenter de soi et ce qu'il choisit de garder pour la sphère privée.

La mise en œuvre des séquences pédagogiques montre une volonté de diversifier les approches (travail en groupe, îlot bonifié, classe puzzle, carnet de lecture...), mais les choix didactiques et pédagogiques sont trop rarement explicités. Peu de candidats détaillent la mise en activité des élèves et peu précisent les objectifs de chaque séance, ce qui empêche de bien saisir le déroulement réel des apprentissages. Le lien entre les documents choisis et leur ordre d'apparition dans la séquence n'est que rarement justifié. La problématisation des séquences est inégale. Certains candidats proposent des titres de séances stimulants ou des questionnements pertinents, mais la majorité reste sur des démarches descendantes et peu engageantes. Par ailleurs, l'analyse littéraire est souvent négligée au profit d'une approche plus linguistique ou technique.

Le jury a apprécié des choix didactiques bien développés. Par exemple, le document iconographique (tableau de Jean-Auguste-Dominique Ingres) souvent proposé en lancement de séquence devient support d'écriture qui invite l'élève à se mettre à la place de l'artiste et à se projeter dans sa vie 30 ans plus tard. Le jury a valorisé des titres de séances ou des suggestions de mise en activité qui engagent les élèves dans une véritable réception des textes, comme la proposition de faire travailler les élèves sur la question du plagiat (texte de Jean-Paul Sartre) : « le plagiat permet-il l'expression de soi ? » également cette question en lien avec le texte de Nathalie Sarraute : « l'orthographe est-elle un frein au processus de création ? ».

Les activités de lecture sont rarement proposées et si elles le sont, restent peu diversifiées. La mise en voix du texte est souvent prise en charge par l'enseignant(e), en tant que « lecture modélisante », avant un travail à partir du texte, mais elle n'est jamais envisagée comme un objectif ou le résultat d'une activité à construire avec les élèves et pouvant permettre de donner du sens au texte, de provoquer sa compréhension et son interprétation par les élèves.

Les activités d'étude raisonnée de la langue (connaître et mémoriser les catégories grammaticales, connaître et mémoriser le fonctionnement de la phrase, maîtriser le verbe, comprendre et écrire des textes, enrichir le lexique, améliorer l'orthographe) sont peu présentes et, quand elles le sont, ne partent pas des besoins des élèves. Elles

apparaissent dans les séances de manière artificielle.

L'évaluation est également un point faible récurrent : les évaluations sont parfois déconnectées des compétences réellement travaillées durant la séquence. Il est important que les candidats conçoivent des évaluations en lien direct avec les objectifs d'apprentissage annoncés.

Enfin, trop peu de propositions prennent en compte la spécificité de la voie professionnelle. La diversité des parcours, les dispositifs particuliers (co-intervention, groupes à effectif réduit) sont rarement évoqués.

En conclusion, les copies les plus convaincantes sont celles qui construisent une séquence clairement problématisée, structurée autour d'objectifs d'apprentissage explicites, avec des modalités de travail variées et justifiées, tout en prenant en compte les besoins des élèves.

L'enjeu majeur reste de faire du cours de français un espace de formation intellectuelle et personnelle pour l'élève, de découverte du plaisir qui peut naître du maniement des mots, en l'impliquant activement dans une démarche de lecture, de construction du sens et de production.

Pistes de correction

Le candidat est bien sûr libre de retirer un document de son corpus, mais il est alors bienvenu qu'il argumente son choix. De la même manière, il est libre d'en ajouter un.

1) Rappels sur le programme de seconde baccalauréat professionnel

« Devenir soi : écritures autobiographiques », est l'un des trois objets d'étude de la classe de seconde professionnelle.

Ce thème, comme les autres, doit s'inscrire dans la continuité de la démarche d'acquisition des **quatre compétences** :

- 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.

2) Finalités et enjeux

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

- se connaître, explorer sa personnalité, prendre confiance en soi, exprimer ses émotions et ses idées.
- se construire dans les interactions et dans un groupe, rencontrer et respecter autrui ;

On peut leur ajouter :

- distinguer ce que chacun veut présenter de soi et qu'il choisit de garder pour la sphère privée.

3) Choix des documents au regard des préconisations

Le programme de seconde du baccalauréat professionnel préconise l'étude de différents genres autobiographiques comprenant « poésie lyrique, correspondances, récits de vie ou de voyages, autoportraits anciens et contemporains... » mais aussi « ... toutes les formes d'exploration et de représentation de soi par l'écrit ou par l'image (journaux, carnets, pratiques épistolaires), biographies, mémoires ». Le groupement de textes doit donner lieu à « l'étude d'œuvres artistiques et de documents d'époques variées ». Les documents du corpus invitent les élèves à réfléchir à leur propre vocation. Les élèves de la voie professionnelle sont confrontés au choix d'un métier plus tôt que les autres ; leur orientation peut être le fruit d'une forte motivation pour un métier ou une filière, mais aussi souffrir d'un manque de préparation voire résulter d'un hasard. Ainsi le sujet d'étude permet aux élèves, à travers la lecture de récits autobiographiques, de mener des réflexions personnelles, des introspections visant à mieux se connaître et, à terme, à améliorer leur estime personnelle. Le document iconographique permet d'interroger l'importance des choix de mise en scène, la façon dont ils traduisent la variété des interprétations possibles et leurs effets sur les spectateurs. Enfin, le document didactique accompagne la mise en œuvre d'une tâche d'écriture permettant aux élèves de réinvestir les acquis sur l'écriture autobiographique et de mener une réflexion poussée sur leur choix d'orientation.

4) 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 ciblées dans le cadre de cette séquence :

- « **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 ».

On peut ajouter :

- « **Confronter des connaissances et des expériences pour se construire** ».

En termes de **notions**, le corpus permettra de travailler :

- La **connaissance de soi** : sensibilité, émotions, intime ; soi-même ; forces/faiblesses ; estime de soi ; auteur/narrateur...
- La ou les **image(s) de soi** : construction de l'identité ; posture, projets (de vie, professionnels...), représentations, aspirations, idéaux...
- La **découverte de l'autre** : soi et les autres ; altérité/diversité, respect de l'autre ; privé/public ; individu/groupe ; personne/personnage ; héros/antihéros...

Pour reprendre les termes du programme :

« S'interroger sur soi, c'est reconnaître que l'on se construit avec et par les autres, c'est accepter sa singularité et progresser dans l'estime de soi. L'objectif est de doter les élèves de moyens pour qu'ils soient capables de mieux appréhender qui ils sont, de pouvoir le dire, se dire, s'expliquer, s'impliquer et s'engager dans la société. »

« Les élèves doivent progressivement comprendre que l'identité est à la fois une donnée et un projet, une exploration personnelle et une construction au contact des autres et de la vie. »

5) Exemples de problématiques possibles

- De quelle manière une vocation prend-elle naissance et comment retranscrire ce moment déterminant ?
- Comment la vocation est-elle reconstituée au prisme du regard de l'adulte ?
- En quoi le récit de la naissance d'une vocation éclaire-t-il le rapport de l'auteur à son passé et à son identité ?
- Dans quelle mesure la reconstitution de la naissance d'une vocation dans un récit autobiographique est-elle une mise en scène de soi ?
- Le récit autobiographique offre-t-il un témoignage authentique ou une réinterprétation subjective de la naissance d'une vocation ?
- En quoi le récit autobiographique permet-il à l'auteur de donner du sens à son parcours et de se construire une identité à travers l'écriture ?

6) Ordre des documents

Il semble pertinent de conserver l'ordre des documents dans le corpus. Dans les deux premiers documents, les auteurs relatent les moments marquants qui les ont conduits vers leur vocation (un autre monde). Dans les deux suivants, les auteurs reconstituent la

première fois où ils ont été confrontés à une activité d'écriture, ce qui constituera l'activité à laquelle ils vont dédier leur vie. Mais leurs impressions divergent, ce qui permet aux élèves d'appréhender deux ressentis différents malgré des similitudes dans la manière de raconter (évocation imagée, imbrication réel/imaginaire).

Le document iconographique permet de prolonger la réflexion sur la reconstitution de souvenirs.

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'écriture de soi et la naissance d'une vocation. Les pistes ci-dessous sont données à titre indicatif.

Voici un exemple de déroulé :

- **Séance 1 – introduction : le genre autobiographique**

Cette séance introductive vise à définir le genre autobiographique et à en relever les spécificités principales. Les élèves répondent à la question « qu'est-ce qu'une autobiographie ? » lors d'un *brainstorming*. Ils réinvestissent les acquis du collège où le thème a déjà été étudié. Ils peuvent réaliser une carte mentale d'abord seuls puis avec un pair. Ils recensent ensuite les différents genres autobiographiques qu'ils connaissent. On peut leur en présenter des extraits courts à titre d'exemples. Ces documents de travail seront enrichis après l'étude et l'analyse de textes tout au long de la séquence.

- **Séance 2 - étude et interprétation du texte 1 et document iconographique : écrire le souvenir**

Une mise en scène des souvenirs ?

On aborde avec les élèves la notion de pacte autobiographique et les difficultés qu'il présente. On peut analyser les marqueurs du doute et de la subjectivité (modalisateurs). Le texte invite les élèves à s'interroger sur la reconstitution des souvenirs et l'impossibilité de tenir la promesse de véracité dans le cadre des récits de l'enfance (mais pas seulement). Une place importante est laissée à la subjectivité et à l'interprétation dans le regard porté sur des événements de l'enfance.

- **Séance 3 - étude du texte 2 : à la source d'une vocation**

Des objets fondateurs ?

L'étude du texte 2 invite les élèves à s'interroger sur l'importance des objets dans un parcours. Ils feront le lien avec la séance précédente et le tesson de Paul Veyne. Les élèves analyseront les figures de style et le champ lexical du sacré associés à la bibliothèque et aux livres, perçus comme des objets de fascination, afin de comprendre l'influence

déterminante que certains objets peuvent exercer dans un parcours de vie. Ils réfléchiront ensuite aux objets ayant marqué leur propre parcours.

Exemples de mise en œuvre :

- Réaliser son portrait-robot à la manière de l'artiste Arman (1928-2005), constitué d'un assemblage d'objets qui les représentent et donnent des indications sur leur caractère, sur leurs passions ...
- Ou présenter à l'oral un objet porteur de sens.
- À la manière de Paul Veyne, identifier les objets qui ont permis de se projeter dans un métier.

Prolongement : Galerie des dons au Musée national de l'histoire de l'Immigration (Paris) : objets donnés par des migrants qui symbolisaient leur parcours.

- **Séance 4 - étude des textes 3 et 4 : heurs et malheurs des premiers gestes d'une vocation**

Récit d'expériences fondatrices.

Il s'agit d'éclairer la compréhension des textes à travers l'étude des temps du passé. Ces deux récits relatent des premières expériences d'écriture, perçues différemment, mêlant réel et imaginaire, ce qui peut parfois troubler l'interprétation.

Ces textes peuvent conduire les élèves à réfléchir aux rapports qu'ils entretiennent avec l'écriture.

Réinvestissement des acquis : les élèves doivent repérer la façon dont chaque auteur se rappelle ce moment et/ou comment il le met en scène.

Réflexion globale : Les enjeux de l'écriture autobiographique (connaissance de soi, construction de soi...), les difficultés rencontrées, la part de subjectivité dans les souvenirs...

Exemple de gestes professionnels favorisant l'interprétation, l'appropriation des élèves :

- Recueillir les interprétations des élèves et les confronter.
- Utiliser les écrits de travail pour mener une analyse, pour structurer ses idées.
- Étudier les blancs d'un texte/l'implicite, repérer les espaces non comblés par l'auteur qui laisse place à l'interprétation.
- Lire le texte une fois et demander aux élèves, par écrit, ce qu'ils retiennent, puis les amener à confronter leur compréhension, leur ressenti à celui de leurs pairs.
- Pratiquer des écrits d'appropriation et d'imitation.

Cet objet d'étude est intéressant à plus d'un titre car il permet de construire des compétences en lecture et écriture, de développer des compétences psychosociales (se connaître) et de mener un travail en co-intervention.

En effet, les programmes de français préconisent d'étendre la réflexion à d'autres champs disciplinaires. Les élèves sont invités à « dire le métier », à « raconter le choix d'un métier ».

Les élèves peuvent être amenés à confronter l'étude de textes littéraires avec des genres professionnels (Curriculum vitae, lettre de motivation, rapports de stage...) afin d'en observer les particularités.

Une autre articulation peut être envisagée avec l'enseignement moral et civique (EMC).

L'essor des réseaux sociaux entraîne une diversification des pratiques d'écriture de soi et souligne l'importance d'aborder avec les élèves la question de la liberté d'expression, en les aidant à distinguer ce qui peut être écrit ou non, ainsi qu'à différencier sphère privée et publique, ce qui relève de l'intime et du publiable.

L'utilisation de supports d'expression contemporains tels que les « selfies », « posts » ou « stories » offre une opportunité de sensibiliser les élèves aux risques liés aux réseaux sociaux et de contribuer à leur éducation aux médias.

De manière plus large, cet objet d'étude permet d'explorer les valeurs de la République en mettant en avant l'enrichissement par l'échange avec autrui, la découverte de soi à travers la rencontre avec les autres, ainsi que des notions essentielles telles que la tolérance, la compréhension, l'acceptation et l'ouverture.

Parmi les textes étudiés peuvent être envisagés des extraits de personnalités engagées au service de causes tels que des figures de la résistance, des défenseurs des droits civiques et autres.

Ont été valorisés les candidats qui ont formulé des propositions pertinentes dans les domaines suivants : usage d'outils numériques, références à des pratiques favorisant la rencontre avec le spectacle vivant et/ou la découverte (par la visite réelle ou virtuelle) d'un musée ou d'un monument du patrimoine culturel ; 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 groupes à effectif réduit.

8) La séance d'étude de langue

Ainsi que l'indiquent les programmes, « L'objet d'étude invite ainsi à revenir sur les temps verbaux nécessaires aux rétrospéctions, aux projections ou aux restitutions de l'instant, et à l'étude des pronoms (je/nous/on...). »

Plusieurs possibilités peuvent être avancées :

- Textes 3 et 4 : Étude des temps employés dans les récits autobiographiques et des effets produits.

Après un temps d'observation et de reconnaissance sur les textes, les élèves formulent des hypothèses sur l'utilisation des temps. Ils seront amenés à distinguer narration, description et commentaires de l'auteur. Ils confrontent leurs idées avec un pair avant une mise en commun collective. La synthèse de ce travail pourrait servir d'outil de relecture de leur propre écrit de fin de séquence. On peut leur demander de modifier les temps d'une phrase et d'en observer les effets. En fin de séance, pour permettre une meilleure appropriation des connaissances, les élèves pourront réaliser un exercice similaire à celui des auteurs en relatant leur première expérience d'écriture. Un travail sur les pronoms peut être envisagé également. Ou encore, un travail sur les modalisateurs pour montrer la part de subjectivité des récits autobiographiques.

9) L'évaluation de fin de séquence

Le document didactique proposé constitue une tâche complexe permettant de mesurer les acquis de la séance. Il s'agit d'un atelier d'écriture qui confronte les élèves au travail d'écriture.

Consigne : Raconter un moment marquant de son enfance qui a fait naître l'envie d'exercer un métier en particulier.

Cet atelier permettrait de réinvestir les acquis sur les caractéristiques des récits autobiographiques, le pacte d'écriture, la modalisation, les temps, les figures de style et le rôle des objets dans la construction d'un parcours. Cette activité peut être annoncée en début de séquence pour permettre aux élèves de comprendre les enjeux des séances qui seront menées et avoir connaissance des compétences qu'ils développeront. À chaque séance, les élèves pourraient être invités à prendre des notes (courts écrits intermédiaires) pour cet écrit de fin de séquence afin d'inscrire leur préparation sur le long cours de cette dernière. L'écriture longue semble être une modalité à privilégier dans ce type de tâche complexe afin de mettre les élèves en situation de confiance et donc de réussite. En enseignement professionnel, le rapport des élèves à l'écriture est souvent difficile : il convient donc de leur montrer qu'il s'agit avant tout d'un processus qui doit passer par différentes étapes et qui s'apprend. On peut leur présenter des brouillons d'écrivains (exposition à la BNF) et commencer par exploiter des documents de travail pour organiser les idées. Les élèves utilisent ces documents pour construire leur premier jet. Entre pairs, ils se relisent, notent et émettent des conseils et commentaires. Les élèves retravaillent leur production et peuvent mettre en évidence des zones de doute. L'enseignant peut alors prodiguer des conseils, pistes d'amélioration au moyen d'une grille d'évaluation, de post-it où seraient repérées des zones de vigilance avec des objectifs de relecture. Les possibilités sont nombreuses pour amener les élèves à réviser leur copie. Il serait intéressant de conserver les différentes versions du devoir pour amener l'élève à mesurer ses progrès et s'autoévaluer. Le professeur participe ainsi à renforcer l'estime de soi de l'élève et son sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis de l'écriture, et, chemin faisant, il installe des automatismes à transférer à d'autres activités et disciplines.

Pistes bibliographiques :

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

En grammaire :

Ressource institutionnelle et incontournable :

- 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 6e*, 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.

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.

Autres ressources :

En lecture :

- *Former à la lecture littéraire*, sous la direction de Sylviane AHR, Canopé Editions, 2018, 144 p.

Cette réédition de *Vers un enseignement de la lecture littéraire*, s'adresse aux étudiants préparant les épreuves orales de lettres du Capes ou du CAPLP, et à tous ceux qui souhaitent faire évoluer leurs pratiques au collège, LEGT ou LP.

Méthodologie :

- *L'explication de texte littéraire*, Daniel Bergez, Armand Colin, Cursus, 2021.
Des explications claires pour une approche rigoureuse de l'explication du texte littéraire.

Connaître les mouvements littéraires

En lecture :

- *Précis de littérature française*, 6^e édition, Daniel Bergez, Armand Colin, 2023, 480 pages
Ce précis de littérature est une référence pour aborder les mouvements littéraires.

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.

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 de lettres-espagnol en lycée professionnel. Si le jury a souvent pu écouter des exposés énoncés dans un espagnol de bonne tenue, il a néanmoins déploré, chez certains candidats mal préparés, des fautes inacceptables à ce niveau : des erreurs sur un lexique élémentaire (« *la camera* », « *cuatro partes* », « *la arquitectura* » pour "*la arquitecta*", "*ramear*") voire sur des points essentiels de grammaire et de conjugaisons : diphtongaisons ("*mostra*", "*empeza*"), accords en genre et en nombre, régime prépositionnel des verbes (« *interesarse a* », « *permite de* », « *recuerdo de*»), tournures emphatiques. Qu'elles soient à mettre sur le compte de l'émotion ou non, ces erreurs 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 d'autant plus lors d'une année de concours : lectures de genres variés, 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 personnalités du monde hispanique telles que Rigoberta Menchú ou Arturo Pérez Reverte ne sauraient être ignorés d'un futur enseignant d'espagnol, de même que les événements et dates les plus marquants de l'histoire (guerre civile espagnole, dictatures des pays du *Cono Sur*, etc.) et de l'actualité des pays hispanophones (situation des minorités, régimes ou partis autoritaires, mouvements migratoires...). S'il a pu écouter des exposés montrant de solides connaissances de culture générale, le jury a tout de même été surpris de constater qu'un petit nombre de candidats ignorait le nom du cinéaste Luis Buñuel ou hésitait au sujet de celui du dictateur chilien. Aussi invite-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 Terminale de baccalauréat professionnel. 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 choisir 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 que la mise en

œuvre soit faisable en 55 minutes et justifiée.

- 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 de ce concours.

Constats et conseils

- Le jury rappelle, cette année encore, qu'une bonne prestation à cette sous-épreuve repose, entre autres, 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 ou en binômes peut être tout à fait intéressant à condition d'en expliquer le but et les modalités. Annoncer plusieurs objectifs linguistiques sans préciser pourquoi ils sont pertinents ou adaptés dans le projet présenté n'est pas recevable. Le jury attend dans 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. Exploiter un fait de langue présent dans le document est évidemment possible mais il convient de garder à l'esprit que des objectifs apparaissent lors des activités proposées par l'enseignant et qu'ils s'avèrent nécessaires à l'expression des élèves. 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, autour du devoir de mémoire (*es necesario que, hace falta 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 font preuve certains candidats lors de l'analyse et l'entretien sont 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 2025. 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

Reportage *DW noticias*: «La Amazonía peruana celebró su primer cine flotante»

Lien : https://www.youtube.com/watch?v=8UTf3umqUQI&ab_channel=DWEspa%C3%B1ol

DW Noticias: La Deutsche Welle est un média public financé par l'État allemand. Elle diffuse de l'information (web, radio et TV), des documentaires, des analyses en trente langues dont l'espagnol, l'anglais et l'allemand. DW Noticias est l'émission phare d'information en espagnol. Elle propose des explications détaillées et une couverture mondiale dans les domaines de la politique, économie, culture et sport.

Amazonía: Elle est la plus grande forêt tropicale du monde, située en Amérique du Sud. Elle couvre environ 5,5 millions de kilomètres carrés et joue un rôle essentiel dans la régulation du climat mondial grâce à sa capacité à absorber le dioxyde de carbone. L'Amazonie traverse plusieurs pays : principalement le Brésil, qui en possède environ 60%, mais aussi le Pérou, la Colombie, le Venezuela, l'Équateur, la Bolivie, le Guyana, le Suriname et la Guyane française.

Le titre informatif du reportage associe deux éléments contrastés : la nature sauvage et l'immensité de l'Amazonie péruvienne et la modernité d'un cinéma flottant, installé sur l'eau, en harmonie avec le fleuve qui structure la vie locale. Le verbe conjugué "celebró" suggère un événement festif, collectif, presque symbolique, qui dépasse la simple projection de films pour devenir un acte de partage culturel au cœur de la jungle. Il s'agit d'une rencontre entre la tradition et la modernité, entre l'isolement géographique et l'accès à la culture.

Ce reportage informatif de 3 minutes 40 secondes vise à transmettre une information claire, précise et complète d'une façon qui se veut objective. Structuré, rythmé, le reportage joue avec les alternances : voix off, images, sons d'ambiance, bande son et témoignages.

-Différences entre un reportage et un documentaire :

Reportage: format court, à but informatif afin de rendre compte d'un événement de façon objective, ancré dans l'actualité avec une structure rythmée, et souvent accompagné de témoignages.

Documentaire : format plus long, de 15-20 minutes à plusieurs heures, avec un but explicatif, réflexif ou artistique, Il sert à analyser des sujets de tout type et toute époque, avec une structure plus libre, plus développée et un ton souvent subjectif.

Le thème central de ce document audiovisuel est le cinéma, envisagé comme un puissant moyen d'évasion à travers la fiction narrative. Le cinéma permet de créer des mondes imaginaires, de raconter des histoires qui transcendent le réel et d'offrir au spectateur une parenthèse hors du quotidien. Grâce à la mise en scène, aux images et aux sons, il ouvre les portes de l'imaginaire et de la culture et transporte le public du quartier de Belén dans des univers aussi riches que variés. Ce document explore comment le cinéma devient un outil de création et de réflexion, un espace où l'on peut rêver, ressentir et comprendre autrement le monde qui nous entoure.

Problématiques possibles:

- ¿En qué medida el séptimo arte nos permite evadirnos, salir, escapar de lo cotidiano y así soñar despiertos?
- ¿Hasta qué punto la ficción cinematográfica nos embrija, emociona, hasta llevarnos hacia otra realidad?
- ¿Cómo el cine revolucionó el arte de narrar-contar historias?
- ¿Cómo el cine escribe la historia o las historias?

Éléments de compte rendu du sens du document :

1. «Contextualización del lugar .»

Dès les premières secondes, le reportage adopte un plan général en vue aérienne réalisé par drone, qui nous offre une vue d'ensemble à la manière d'un regard d'oiseau. Ce travelling aérien permet de contextualiser le lieu. Il s'agit de Belén, un quartier emblématique situé dans la ville d'Iquitos, au cœur de la forêt péruvienne. Cet espace géographique isolé n'est accessible que par voie fluviale, en particulier avec des embarcations artisanales (balsas), ce qui renforce son caractère unique et difficile d'accès. C'est précisément cette réalité géographique qui lui vaut le surnom de "Venecia amazónica": une référence non seulement à son organisation urbaine flottante, mais aussi

à sa dimension symbolique, comme un lieu prédisposé à s'ouvrir à la culture, à l'art et à la création, à l'image de la Biennale de Venise. Cette référence prend également tout son sens en raison des crues fréquentes du fleuve, qui inondent le quartier durant près de la moitié de l'année, obligeant les habitants à vivre dans des habitations sur pilotis ou flottantes et à développer des formes ingénieuses d'adaptation. Mais cette situation particulière a aussi des conséquences graves sur les plans sanitaire et environnemental : accès limité à l'eau potable, pollution croissante, gestion difficile des déchets, insalubrité, conditions d'hygiène précaires, et manque chronique de ressources. Ces enjeux, visibles à travers le paysage filmé (plans généraux) mettent en lumière à la fois la résilience des populations locales et la nécessité de repenser le rapport entre culture, environnement et justice sociale.

2. «Presentación de Lidia Silvano.»

La deuxième partie met en lumière la figure inspirante de Lidia Silvano, jeune cinéaste indigène de 23 ans, descendante du peuple Kukama, qui incarne avec force et dignité la construction d'un avenir porteur d'espoir. À travers elle se dessine une dualité féconde entre "raíces" et "modernidad". Son engagement personnel traduit une volonté de s'approprier les outils contemporains (comme le cinéma) pour faire entendre une voix autochtone, tout en valorisant l'héritage ancestral de sa communauté. Une voix off sobre et posée nous informe de sa prise de position critique : selon Lidia, il existe une absence manifeste d'engagement de l'État à l'égard de sa communauté, mais aussi une forme de résignation collective de la part de certains habitants, trop habitués aux difficultés pour croire encore au changement. Cependant, face à la caméra, elle nuance cette vision : "los jóvenes parecen más concienciados por hacer mover las cosas". Elle rejette l'idée que partir soit la seule issue pour échapper à la pauvreté, et invite sa génération à réfléchir, à imaginer des alternatives, à se mobiliser pour transformer leur réalité. La séquence se conclut par un *cut* fluide qui nous amène à un plan moyen de l'affiche du festival flottant de "ciné selvático": peinte à la main, elle exprime avec humilité et authenticité l'essence même de cette initiative. Ce support renforce le message du festival, celui d'une communication sincère, enracinée dans le territoire, porteuse de fierté et d'ouverture à la création malgré les limites matérielles.

3. «Frente a grandes retos, grandes propuestas .»

Ici, des plans d'ensemble et généraux sur le lieu du festival accompagnés de la voix off de la journaliste viennent expliquer et contextualiser ce que nous voyons à l'écran.

Elle présente l’affiche de Muyuna, nom donné au festival, et en souligne la portée : “frente a grandes retos, grandes propuestas”. Ce Festival de Cinéma Flottant, premier festival de ce genre dans la forêt amazonienne, se distingue par son caractère autogéré, porté par la détermination et le travail acharné de bénévoles issus de la communauté elle-même. À l’image, on voit ces volontaires rassemblant manuellement des planches en bois, construisant pas à pas la structure flottante qui servira de “salle” de projection. Ce travail collectif donne naissance à un espace éphémère mais symboliquement fort où seront diffusés des court-métrages engagés, pensés pour rendre manifestes les grands enjeux liés à la forêt (écologiques, sociaux et humains), mais aussi pour rendre visible le quartier de Belén. Ici, le cinéma devient un outil d’émancipation, un moyen d’expression collective et de résistance culturelle, capable de créer du lien, de faire réfléchir et surtout d’insuffler de l’espoir là où règne souvent l’oubli.

4. «Testimonio del padre de Lidia .»

Un court témoignage du père de Lidia, inséré avec sobriété dans la séquence, vient apporter une voix intergénérationnelle empreinte de sagesse. Présenté comme l’un des piliers de la communauté, il incarne une figure respectée, porteuse de mémoire et d’expérience. On le voit participer activement à la construction de la scène flottante, preuve de son engagement concret dans le projet. Son propos vise à insister sur le fait que ce festival profite à tous, et en particulier aux jeunes qui, grâce à cette initiative peuvent élargir leurs horizons, enrichir leurs connaissances et découvrir d’autres réalités que celle, souvent difficile, de leur quotidien immédiat. Ce court moment, à la fois intime et collectif, met en lumière la transmission de valeurs entre générations et rappelle que la culture peut être un levier puissant de transformation sociale lorsque chacun, quel que soit son âge, y contribue à sa manière.

5. «El director Daniel Martínez .»

La présentation de Daniel Martínez, directeur du festival, se fait d’abord de manière indirecte, à travers la voix off de la journaliste, avant que ce dernier ne prenne la parole. Il se présente comme péruvien-espagnol passionné par les forêts du monde, animé par une volonté profonde de mettre l’art au service de la transformation sociale et écologique. Il expose les objectifs fondamentaux du projet : résister à la destruction des écosystèmes, conserver et protéger la biodiversité, mais aussi améliorer les conditions de vie des communautés autochtones souvent délaissées. Pour cela, le festival ne se limite pas à la seule projection de films : des ateliers participatifs et des *workshops* ont été

organisés avec des jeunes afin de créer ensemble des courts-métrages et échanger autour de la pratique cinématographique comme outil de conscience et d'engagement. Des plans d'ensemble viennent appuyer visuellement le discours de Daniel Martínez. On y voit la dynamique collective, les gestes de collaboration, les moments de partage entre jeunes, les rires, les regards attentifs, autant de fragments qui traduisent une énergie créative commune et une vision partagée de l'avenir fondée sur le respect de la nature, de la culture et de l'humain.

6. «Conclusion de MUYUNA .»

Sur la fin, le reportage adopte un ton plus contemplatif au rythme des temps du passé, pour raconter l'impact concret de cette première édition du festival Muyuna. Grâce à une série de plans généraux, nous découvrons que cet événement a réuni des personnes qui, pour la plupart, n'avaient encore jamais vu de film projeté sur un écran géant, encore moins depuis leurs propres embarcations. L'une des images les plus saisissantes est celle du cinéma flottant en pleine nuit, captée en vue aérienne, avec un léger travelling arrière, qui dévoile la scène éclairée au milieu de l'obscurité amazonienne, tel un îlot de lumière et de culture. Ce moment suspendu est suivi de plans moyens. La caméra capte la fascination des spectateurs, traduisant une véritable expérience sensorielle et émotionnelle. À travers ce dispositif, est évoquée la dimension cosmique et poétique du cinéma : celui-ci devient une fenêtre ouverte vers d'autres mondes, une échappatoire possible même depuis une simple *balsa* ancrée dans la réalité quotidienne. La voix off précise enfin que le projet aspire à se répéter chaque année, en élargissant son rayonnement à d'autres pays d'Amérique latine et en mobilisant de nouvelles énergies pour défendre les forêts, les peuples et leurs cultures.

À noter : les images et les témoignages sont soutenus par une musique/ son réel qu'il conviendra de faire analyser. La musique/ le son ne constitue pas un simple fond sonore mais joue un rôle essentiel dans la construction du message et dans la réception émotionnelle du spectateur.

Conclusion : À travers ce reportage sur le festival Muyuna on perçoit une ode à la résistance culturelle et écologique en Amazonie péruvienne. Du plan d'ensemble initial qui dévoile Belén, cette *Venecia amazónica* marquée par l'isolement, la précarité et l'ingéniosité de ses habitants jusqu'à la nuit magique des projections flottantes, chaque séquence tisse un dialogue subtil entre le contexte local et les enjeux universels. Lidia Silvano, son père et Daniel Martínez montrent que la culture peut être un levier

d'émancipation, de transmission et de dignité. Le festival, donc, fruit d'une mobilisation collective, se présente alors comme une réponse concrète aux défis sociaux, environnementaux et identitaires.

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

Linguistiques :

→ Rappelons encore que plusieurs possibilités étaient envisageables si les choix opérés étaient justifiés. Par exemple, un(e) candidat(e) souhaitant travailler ou réactiver la forme progressive avec ses élèves a avancé 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 Lidia que está trabajando...* D'autres candidats ont préféré, ou ont ajouté, une autre activité autour de repères historiques et justifié ce choix par leur souhait de travailler les troisièmes personnes du passé simple (*Su padre construyó, los autóctonos tomaron la responsabilidad ...*). Il ne s'agissait pas, dans cette partie, d'expliquer les activités en détail mais de (dé)montrer la cohérence des choix opérés.

D'autres pistes possibles (liste non exhaustive) :

- emplois et valeurs du présent de l'indicatif ;
- l'emploi des temps du récit ;
- *ojalá* + imparfait du subjonctif à *querer* + infinitif ou *querer que* + subjonctif pour évoquer les besoins du peuple et du festival ;
- les expressions qui disent l'exigence du festival : *es necesario, hay que, tenemos que ...* ;
- champs lexicaux de l'invisibilité sociale (*marginación, exclusión, pobreza, precariedad*), de la nature (*selva, balsa, inundación, ecosistema...*) du cinéma et de la création artistique (*proyección, taller, autogestionado...*), de l'engagement, de la résistance et de la transformation (*empoderamiento, defensa, activismo, consciente, esperanzador...*).

Culturels :

- la géographie de l'Amazonie.
- la découverte des peuples indigènes en Amérique latine, de leur habitat naturel.
- les menaces (la selva, la deforestación, minería ilegal, oro).
- des problématiques sociales et environnementales auxquelles ils sont confrontés.
- l'existence du festival de cinéma flottant dans le quartier de Belén.

Formels : (à associer à la compétence pragmatique)

- la spécificité du reportage.
- les outils pour analyser ce médium : 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.

Exemples de liens avec les programmes du baccalauréat professionnel :

- découverte d'autres cultures, compréhension de l'autre, citoyenneté.
- grandes manifestations, lieux symboliques, historiques et culturels (Essor du cinéma en Espagne à partir du début du XXe siècle).
- contexte : situations et actes de la vie quotidienne, personnelle, sociale et citoyenne.

Mise en œuvre pédagogique : Bien entendu, plusieurs démarches étaient envisageables dans la mesure où elles étaient cohérentes : visionnage du reportage complet puis par unités de sens ou bien visionnage progressif par unités de sens pour ménager l'effet de surprise et déclencher la réflexion des élèves. 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 *reportage* lui-même : Amazonía → festival- indigènes- cinéma → culture → visionnage collectif- peuple- collectivité → ouverture culturelle/ création d'un monde de fiction dans la nature.

Il s'agira aussi de demander aux élèves d'exprimer leur point de vue sur l'objectif de ce festival en les invitant à dire comment tel ou tel élément (d'image, de voix ou de son) contribue à éveiller la curiosité des citoyens péruviens et à s'interroger sur la place de l'art dans l'espace public, sur le rôle du festival dans la vie démocratique et l'impact de la culture.

**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 : «La Amazonía peruana celebró su primer festival de cine flotante»,
DW español, 04/2024

Lien :

<https://www.youtube.com/watch?v=8UTf3umqUQI>

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

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

El primer cine

El 1908, siendo todavía un niño, descubrí el cine.

El local se llamaba «Farrucini». Fuera, sobre una hermosa fachada de dos puertas, una de entrada y otra de salida, cinco autómatas de un organillo, provistos de instrumentos musicales, atraían bulliciosamente a los curiosos. En el interior de la barraca, cubierta por una simple lona, el público se sentaba en bancos. Conmigo iba siempre mi nurse, desde luego. Me acompañaba a todas partes, incluso a casa de mi amigo Pelayo, que vivía al otro lado del paseo.

Las primeras imágenes animadas que vi, y que me llenaron de admiración, fueron las de un cerdo. Era una película de dibujos. El cerdo, envuelto en una bufanda tricolor, cantaba. Un fonógrafo colocado detrás de la pantalla dejaba oír la canción. La película era en colores, lo recuerdo perfectamente, lo que significa que la habían pintado imagen a imagen.

En aquella época, el cine no era más que una atracción de feria, un simple descubrimiento de la técnica. En Zaragoza, aparte el tren y los tranvías que ya habían entrado en los hábitos de la población, la llamada técnica moderna apenas había empezado a aplicarse. Me parece que en 1908 no había en toda la ciudad más que un solo automóvil y funcionaba por electricidad. El cine significaba la irrupción de un elemento totalmente nuevo en nuestro universo en la Edad Media.

[...] El cine constituía una forma narrativa tan nueva e insólita que la inmensa mayoría del público no acertaba a comprender lo que veía en la pantalla ni a establecer una relación entre los hechos. Nosotros nos hemos acostumbrado insensiblemente al lenguaje cinematográfico, al montaje, a la acción simultánea o sucesiva e incluso al salto atrás. Al público de aquella época, le costaba descifrar el nuevo lenguaje.

De ahí la presencia del explicador.

Nunca olvidaré cómo me impresionó, a mí y a toda la sala, por cierto, el primer travelling que vi. En la pantalla, una cara avanzaba hacia nosotros, cada vez más grande, como si fuera a tragársenos. Era imposible imaginar ni un instante que la cámara se acercase a aquella cara —o que ésta aumentase de tamaño por efecto de trucaje, como en las películas de Méliès, Lo que nosotros veíamos era una cara que se nos venía encima y que crecía desmesuradamente. Al igual que santo Tomás, nosotros creíamos lo que veíamos.

Luis Buñuel, *Mi último suspiro*, 1982

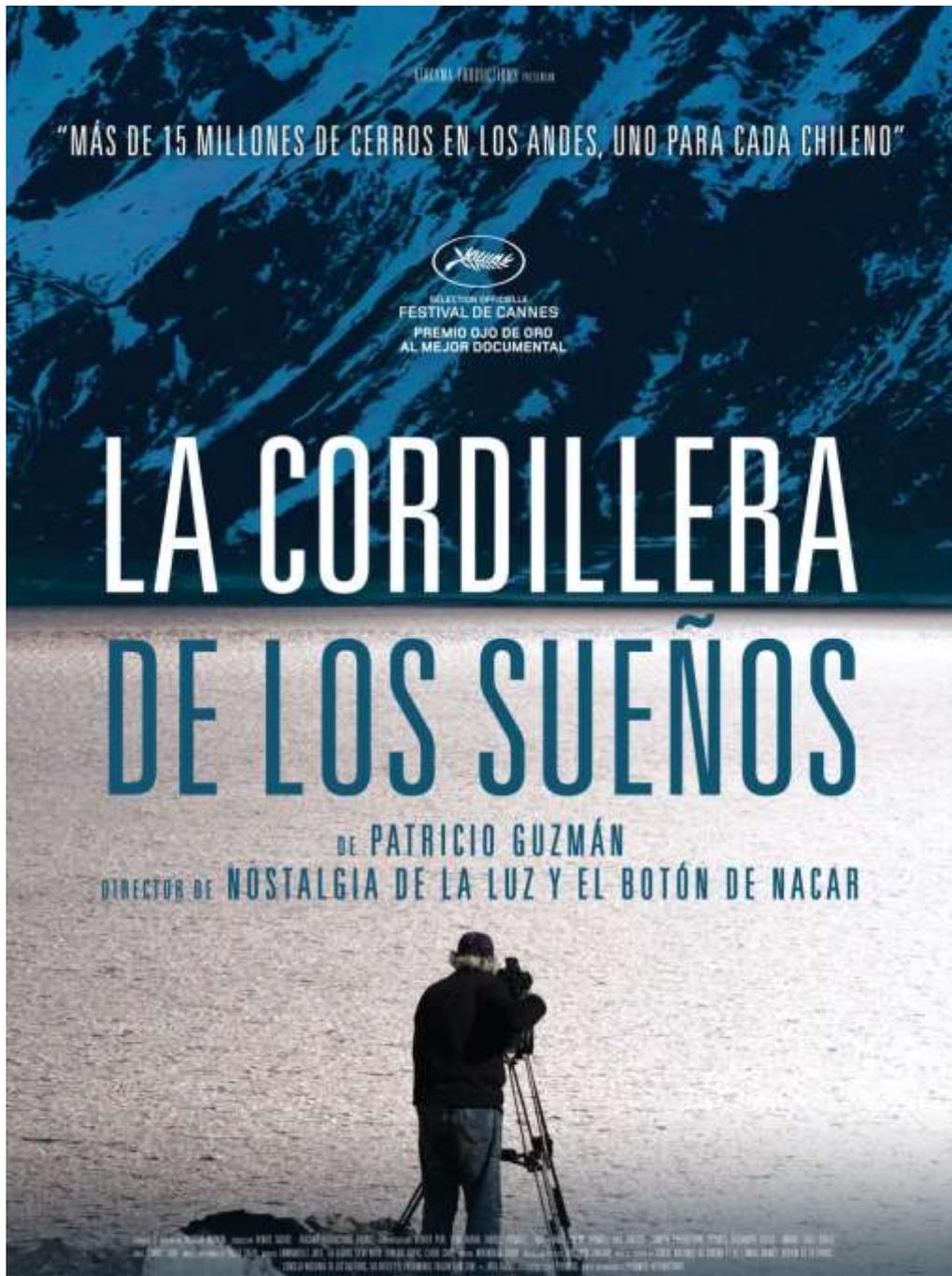
DOCUMENT C

El cine, antes de inaugurarse ya era esperado por nosotros con ansiedad. Ya me habían explicado en qué consistía, cómo había surgido en Francia y se había extendido por otros países, y todo lo que se podía esperar de él cuando adquiriese mayor perfección. De antemano sabía que lo que iba a ver era poca cosa, tal vez sólo un hombre
5 corriendo detrás de otro, o tal vez un caballo, pero eso era ya maravilloso porque no era, como en el zoótropo, un dibujo más o menos torpe, sino una fotografía de la realidad [...] Dentro todo era simple y pobre, bancos de madera, techo de lona como una tienda de campaña, y en seguida la oscuridad envolvente, cobijadora, encauzadora de la atención con fuerza magnética; ordenando como un índice de luz
10 de espíritu —«¡Mirad allí, siempre allí, sólo allí!». Y allí surgía el caballo al galope y el hombre perseguido y el perseguidor. Y todo ello era tan deslumbrante como los colores celestiales, pero en blanco y negro furiosos. Las figuras tenían un aire de familia con las de los grabados, pero en éstas no se veía la retícula formada por el buril: eran de luz y sombra, la sombra de los cuerpos perseguidos por el foco, que va
15 buscándolos.

Salimos embriagados...

Rosa Chacel, *Desde el amanecer*, 1972

DOCUMENT D



Atacama productions, 2018-2019

DOCUMENT E

- ¿Te gusta el cine? —me preguntó Susana mientras se entretenía ordenando sus recortes de periódicos. Y sin esperar mi respuesta añadió: - Yo hace tanto tiempo que
5 no voy. A veces veo películas en sueños. Una noche vi la luz de un proyector en medio de una pesadilla, brotando en la oscuridad, y me desperté al darme cuenta que era uno de los proyectores de mi padre... ¿Sabías que los proyectores Erneman de todos los cines de Barcelona y de muchas ciudades de España son de mi padre? Él los instaló.

- ¿En todos los cines? Ya será menos.

10 - Bueno, en casi todos. —Reflexionó un rato e insistió—: Sí, sí, en todos los cines de España, claro que sí. ¿Por qué no, si su proyector era muy bueno y el más moderno, el mejor de todos?

Tenía Susana una disposición natural a la ensoñación, a convocar lo deseable y lo hermoso y lo conveniente. Lo mismo que al extender y ordenar alrededor suyo en
15 la cama su colección de anuncios de películas y de programas de mano que su madre le traía cada semana del cine Mundial, y en los que Susana a veces recortaba las caras y las figuras para pegarlas y emparejarlas caprichosamente en películas que no les correspondían, sólo porque a ella le habría gustado o le divertía ver juntos —había reunido a la hermosa Scherezade y a Quasimodo en *Cumbres borrascosas*, había
20 dejado al tenebroso Heathcliff al borde de una piscina con Esther Williams en bañador, a Sabú volando en su alfombra mágica sobre Bagdad en compañía de Charlot y del ama de llaves de Rebeca, y a Tarzán colgado en lo alto de una torre de Notre Dame junto con Esmeralda la zíngara y la mona Chita—, igualmente suscitaba
25 a la realidad, trastocando imágenes y recuerdos. Y entre ese revoltijo de recuerdos estaba el de su padre la última vez que vino a verla cruzando la frontera clandestinamente, hacía casi dos años, al poco de caer ella enferma.

Juan Marsé, *El embrujo de Shanghai*, 1993

**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 : «Jordi Évole, el periodista que le da voz a los hispanos», Noticias Telemundo

Lien :

<https://www.telemundo.com/noticias/edicion-noticias-telemundo/video/jordi-evole-el-periodista-que-le-da-voz-los-hispanos-junto-noticias-telemundo-en-mr-trump-tmvo9180004>

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

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

El profesor Jim Schmoer se subió a la mesa de la clase y leyó los titulares de aquel día ante la sorpresa de sesenta y dos jóvenes alumnos que lo miraban incrédulos.

—Ayer murieron ochenta y una personas en las protestas en Siria a manos de las fuerzas de seguridad del propio estado — vociferó, consiguiendo acallar a parte de la
5 clase. [...] Además, entre los fallecidos se encuentran dos niños de siete y tres años que fueron víctimas del fuego cruzado entre policías y manifestantes. [...] Se llamaban Amira y Jamal. La muerte de ambos fue instantánea. [...] Y ahora que tengo su atención. Déjenme preguntarles: ¿quién ha leído los principales periódicos de hoy?

Solo cuatro jóvenes levantaron la mano. Estaba acostumbrado a aquella respuesta en
10 esa jornada de puertas abiertas, en la que demostraba cómo era un día típico en «Introducción a periodismo de investigación». [...]

—Pues bien— continuó, —en ningún lugar de la noticia que hoy publica el Manhattan Press, sobre el alzamiento en Siria y el triste número de víctimas a manos de su propio gobierno, se ha hablado de los dos niños. ¿Por qué creéis que ha pasado eso? [...] Tiene
15 una explicación muy simple y quiero que se os grave desde ya en la cabeza. No se habla de ninguno de los dos niños fallecidos por una simple razón: me lo acabo de inventar— admitió finalmente, con la intención de enseñar una lección vital. La verdad es lo único que importa y lo único que debe publicarse en el periodismo serio. La simple y pura verdad. Y por eso necesito que seáis críticos. El mundo necesita que
20 seáis críticos con toda la información. Que cuando yo diga que dos niños han muerto, abráis vuestros ejemplares y comprobéis que es verdad. Que cuando un político diga que parte del presupuesto de la ciudad se está usando en construir parques infantiles, os tiréis vosotros mismos por los malditos toboganes. Tenéis que comprobarlo todo. Necesitáis confirmar lo que se cuenta. Porque si no lo hacéis no seréis periodistas, sino
25 cómplices del engaño. [...]

Cuando terminó la clase al mediodía, los sesenta y dos alumnos aplaudieron.

Javier Castillo, *El juego del alma*, 2021

DOCUMENT C



Daniel Paz, *Noticia falsa*, 2020

DOCUMENT D

El miedo es el peor enemigo del periodismo

5 En la sociedad actual, la cultura juega un papel crucial, especialmente en un mundo donde la información se difunde tan rápidamente. Ahora más que nunca, es vital tener un bagaje cultural sólido que incluya referencias clásicas del periodismo, la literatura y la historia.

10 En un entorno donde cualquier persona puede volverse viral con un simple tuit y propagar bulos o noticias falsas, los periodistas y escritores se convierten en una especie de salvaguarda frente al poder y la desinformación. Son la única garantía frente al poder, por eso, el miedo es el peor enemigo del periodismo. Son quienes deben poseer la autoridad y el conocimiento para discernir la verdad y rectificar en caso de error. Todos podemos cometer errores, pero cuando alguien con un bagaje cultural sólido los comete, su equivocación puede ser analizada y corregida de manera constructiva.

Arturo Pérez Reverte, *Perfil.com*, 15/04/2024

DOCUMENT E

Yoani Sánchez, la voz del periodismo ético

La lengua y la ética son el cemento principal que debe unir todos los elementos del buen periodismo. De los dos, la periodista cubana Yoani Sánchez afirma que el segundo es más difícil de alcanzar porque nace del compromiso personal con la objetividad y la verdad. [...]

El periodismo llamó a la puerta de Sánchez y no tuvo manera de cerrarle el paso. Con el lanzamiento del blog Generación Y en 2007, su vida dio un vuelco. Eran los tiempos en los que el oficio parecía haber perdido la brújula, empujado por las tecnologías digitales y las redes sociales. «Muchos apostaban por que el nuevo periodismo tendría que ser más veloz e inmediato, con una mayor integración de elementos audiovisuales, más interactivo y democrático», ha expuesto la periodista para recordar que en medio del laberinto tecnológico se subestimó el punto central de cualquier labor informativa: la historia. [...]

Afrontar una tarea de estas características en un país como Cuba no fue fácil. La periodista ha recordado que en las sociedades autoritarias la información sigue siendo vista como una traición y en ese entorno la prensa solo tiene dos posiciones: aplaudir al poder o ser condenada a existir en la ilegalidad y el acoso. Para Sánchez, la ética informativa pasa por no ceder a las presiones ni a la autocensura. «En los regímenes alérgicos a la libertad informativa, el reportero se convierte en un activista de la verdad», ha dicho la periodista, que ha constatado que no hay fábrica más efectiva de *fake news* y posverdad que el populismo, ni laboratorio del que salgan bulos más elaborados que de un régimen autoritario. «De ahí que ejercer un periodismo ético y de calidad resulta de vital importancia en los tiempos que corren», ha dicho antes de afirmar que el oficio de informar está en estos momentos «en el punto de mira de demasiados poderes».

Sánchez ha lamentado que en países como Honduras o México un reportaje puede costarle la vida a su autor, mientras que en Estados como Cuba «el oficialismo se pavonea de que en la isla no matan periodistas, aunque lo cierto es que nos han matado el periodismo a fuerza de amenazas, arrestos arbitrarios, confiscaciones de útiles de trabajo y presiones para partir al exilio.

Rosario G. Gómez, *El País*, 15/10/2019

**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 : «Lupita: la activista maya que lidera la revolución del feminismo indígena en México», *El Confidencial*, 03/02/2021.

Lien :

https://www.youtube.com/watch?v=Gue74_OAF0s&t=861s

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

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

Sirvienta en la capital

Rigoberta Menchú recuerda su llegada a la capital, Ciudad de Guatemala

Recuerdo que llevaba mi ropa bien viejita porque era trabajadora de la finca y llevaba mi corte bien sucio; bien viejo mi huipil. Tenía un perrajito y era el único que llevaba. No tenía zapatos. No conocía ni cómo es probar un par de zapatos.

La señora del señor estaba en la casa. Había otra sirvienta que era para la comida y yo tendría que tener el trabajo de limpiar la casa. La sirvienta era también indígena, pero había cambiado su traje. Tenía ya ropa ladina y hablaba ya el castellano y yo no sabía nada.

Llegué y no sabía qué decir. Yo no hablaba el castellano, pero entendía algo. Por todos los caporales que nos mandaban, que nos maltrataban y que nos daban las tareas. Muchos de ellos son indígenas, pero no quieren hablar la lengua como nosotros porque ellos se sienten diferentes de los mozos. Entonces, yo entendía el español, pero no lo hablaba.

La señora llamó a la sirvienta: recoge a esta niña; llévatela al cuarto que está atrás. La muchacha vino y me miraba con todos los ojos indiferentes. Y me dice, vente por acá. Me llevó al otro cuarto. Era un cuarto donde tenían arrinconado un montón de cajas, bolsas de plástico donde guardaban también la basura. Tenía una camita y me bajaron la camita y me pusieron un petatillo encima de la camita y me dejaron una chamarra, me dejaron allí. Yo no llevaba ninguna cosa para cubrirme ni nada

Entonces la señora ya más tarde me llamó. La primera noche, recuerdo que no sabía qué hacer. Así es cuando yo sentí lo que mi hermana había sentido. Claro, mi hermana estuvo con otro señor. Entonces me llamaron. La comida que me dieron era un poquito de frijol con unas tortillas bien tiesas. Tenían un perro en la casa. Un perro bien gordo, bien lindo, blanco. Cuando vi que la sirvienta sacó la comida del perro. Iban pedazos de carne, arroz, cosas así que comieron los señores. Y a mí me dieron un poquito de frijol y unas tortillas tiesas.

A mí eso me dolía mucho, que el perro había comido muy bien y que yo no merecía la comida que mereció el perro. Entonces comí, ya estaba acostumbrada, pues. No extrañaba la comida del perro, porque yo en la casa sólo comía tortillas con chile o con sal o con agua. Pero me sentía muy marginada. Menos que el animal que existía en casa.

Elisabeth Burgos, *Me llamo Rigoberta Menchú*, 1983

DOCUMENT C



Max T. Vargas, *Chola paceña*, primera mitad del siglo XX

DOCUMENT D

Día de la Mujer Indígena recuerdan en Santa Catalina

Al conmemorarse hoy el Día Internacional de la Mujer Indígena, que recuerda la muerte de Bartolina Sisa, mujer del Pueblo Quechua asesinada durante la rebelión anticolonial de Tupaj Katari, en el Alto Perú, la Secretaría de Pueblos Indígenas de la Provincia realizará un acto en Santa Catalina.

En él se visibilizará el aporte de las mujeres en sus comunidades en fortalecer la identidad cultural de sus pueblos ancestrales, y reconocer la participación de la mujer indígena en los diferentes ámbitos de la vida social, cultural y política, y en la construcción de una agenda de derechos.

Concurrirán a la conmemoración mujeres de las comunidades indígenas pertenecientes a los pueblos ancestrales El Angosto, La Ciénega, San Juan y Oros, Oratorio, San Francisco, Peña Colorada y Carayoc.

Yolanda Cruz, titular de la secretaría dependiente del Ministerio de Gobierno, asistirá al acto que lo encabezará junto al comisionado municipal Diego Solís y comuneros de los poblados citados pertenecientes a la jurisdicción municipal.

A las 9 en el salón municipal se servirá un desayuno de bienvenida; posteriormente se hará la apertura con la presentación institucional del Equipo técnico de la secretaría, autoridades y referentes de las comunidades.

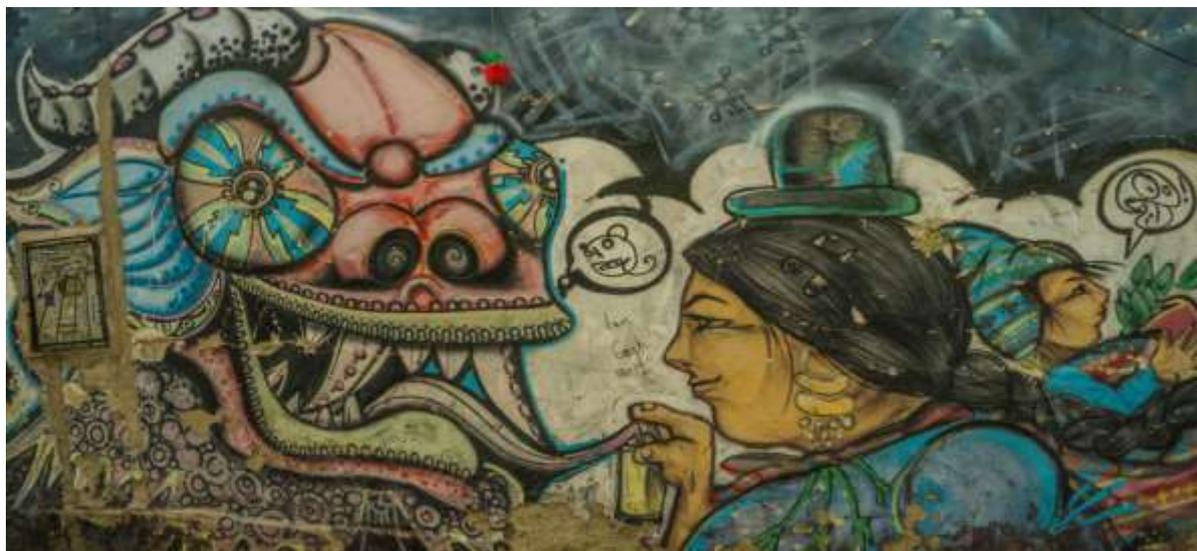
Para las 9.30 se previó el acto conmemorativo donde se escucharán palabras alusivas a cargo de las autoridades, luego se conformará el Círculo de mujeres para la Ceremonia de fortalecimiento, y a su término se entregarán reconocimientos.

Este día tiene como objetivo rendir homenaje a todas las mujeres de los pueblos indígenas del mundo, y lograr visibilizar su trascendencia histórica. Ellas fueron grandes defensoras de sus pueblos y de igual forma son garantes de la cultura ancestral.

En ese marco la SPI reivindica sus derechos a vivir una vida plena de derechos, fortaleciendo condiciones aptas para sensibilizar, prevenir y erradicar la discriminación.

El tribuno de Jujuy, 05/09/2024

DOCUMENT E



Artiste anonyme, La Paz, Bolivie

**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 : «Las prioridades de la generación Z se centran en su tiempo libre y su salud mental.», RTVE, 13/02/2024

Lien :

<https://www.rtve.es/play/videos/telediario-2/generacion-z-prioridades-tiempo-libre-salud-mental/15969043/>

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

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

“Tiré 50 kilos de harina hasta conseguirlo”: así piensa y hornea la joven panadera ‘influencer’ de España

Las jornadas de preparación son intensivas. Isabel García (Arnedo, La Rioja, 22 años) se levanta a las 4.30 y sale del obrador en torno a las 20.00. Hay que dar el 120% para estar ahí arriba con los mejores”, dice con convencimiento, mientras remata panes y piezas de bollería hojaldrada. Ese afán de superación es el que la llevó también, según cree, a proclamarse tercera en el Campeonato de España de Panadería Artesana el pasado febrero con tan solo 21 años. [...]. “El prototipo de panadero es un hombre mayor. La gente ve a una chavala joven y le choca”, dice. García atribuye precisamente a ese perfil inusual el éxito de su cuenta de Instagram, que abrió con 14 años con el solo propósito de mostrar sus creaciones salidas del horno. Por aquel entonces, su única formación era autodidacta a través de pruebas en la cocina familiar y la compra de libros. “Hice muchos panes mal, pero ser perfeccionista, el no parar hasta conseguir lo que quiero, me ha hecho llegar a este gran nivel”, reflexiona. [...]

El retrato que esta joven que estudió marketing como plan B hace de sí misma es la de una persona constante, metódica y obstinada hasta la obsesión. Ahora es ella la que prepara la apertura de su propio establecimiento en su localidad natal. “No hay día que no salga a la calle en el que no me pregunten para cuándo la panadería”, cuenta. Si las previsiones se cumplen, García levantará la persiana de su negocio a finales de este año. En él quiere unir el pan tradicional bien hecho con el producto más cuidado y gourmet.

Podría haber elegido el camino fácil. Podría haber optado por desempeñar algún puesto en la empresa familiar —dedicada al calzado—, pero García optó por arriesgar con un oficio de horarios intempestivos y poco valorado. Las dinámicas de trabajo están cambiando, en parte, gracias a la tecnología, aunque en su aún corto periplo ha comprobado que en el gremio abunda la sensación de agotamiento: “Muchos panaderos con los que hablo están quemados por no saber dirigir el negocio. Algo que te encanta acabas odiándolo”, reflexiona, mientras continúa en un ir y venir de un horno a otro, a la vez que desmolda o limpia la mesa de trabajo. Ella quiere disfrutar de lo que más le gusta, que le vaya bien el negocio, ganar dinero con lo que hace. ¿Ser campeona del mundo? “Pues ojalá”.

Helena Poncini, *elpais.com*, 12 de junio de 2024

DOCUMENT C



Páginas de 'Tu futuro empieza aquí'

Isaac Rosa y Mikko (Miguel Echeverría), *Tu futuro empieza aquí*, Nube de tinta, 2017

DOCUMENT D





Bartolomé Seguí, *Boomers*, 2023

La entrevista laboral

A mí nadie me preguntó si quería nacer. Si alguien me hubiese preguntado, habría dicho que no. Muchas gracias, es usted muy amable y su propuesta suena interesante, pero no. Silenciar, bloquear, swipe left. Vivir es complicado. Uno tiene que ser cuidadoso, somos criaturas muy frágiles. Un día cabes en los brazos de tu padre, al siguiente tienes veinticinco años y lloras en silencio en la última fila de la guagua³, esa en la que solo se sientan los guiris o los machanguitos⁴ populares del instituto porque es el quinto proceso de selección que pasas para unas prácticas en empresa. Sales de la entrevista final con fatiga, mal cuerpo, dolor en las articulaciones, la certeza de que no vales para nada, te preguntaron con qué animal te sientes identificada y dijiste que con la hormiga porque sola no puede hacer nada, pero en equipo puede alcanzar cualquier objetivo que se proponga. No te vomitaste un poco en la boca porque estás muerta, ya no sientes nada, eres una farsante. La vaina dura más de un mes: te llamarán y te dirán algo pronto. Pasan los días. Nadie te llama.

Meryem El Mehdati, *Supersaurio*, 2022

³ la guagua = el autobús (en canario)

⁴ un machango = un tonto (en canario)

II.2 Épreuve de leçon dans la valence LETTRES

Nature de l'épreuve

L'épreuve de leçon dans la valence lettres a fait l'objet d'une refonte en 2021.

Sa structure et son contenu ont été ainsi 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 2025, 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.

À titre d'exemples, deux sujets donnés lors de la session 2025 sont reproduits ci-après :

- Texte : *Phèdre*, Jean Racine, II, 5, vers 686-713

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 : Relevez et analysez les occurrences du mot « que » dans ce passage.

- Texte : *Jean Le Bleu*, Jean Giono, à partir de « C'était une cachette sous un gros laurier rose... », page 11, jusqu'à « ...il était plein d'épaisseurs et de beaux mensonges. », page 12.

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 expansions du nom « visage » dans la phrase « Seul vivait le monde heureux de son visage (...) comme un vaste océan d'herbes mûres. »

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 oeuvre de ses séances d'enseignement. Aussi, l'utilisation pleine et entière du temps imparti permet-il de montrer au jury que le futur enseignant maîtrise cette compétence. Par « utilisation pleine et entière du temps imparti », le jury n'entend pas un respect à la minute près de ce temps imparti mais il rappelle qu'il a des attentes qui correspondent au temps qui est donné au candidat pour sa préparation et pour sa prestation. Le jury, malgré toute sa bienveillance et sa volonté de permettre à chaque candidat de montrer ce qu'il sait, n'a pas pour mission de récupérer une présentation trop courte par une durée d'entretien plus longue.

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.

Une contextualisation satisfaisante permet d'avoir une vision globale de l'œuvre et donc de mieux en révéler les enjeux. Elle témoigne en outre d'une bonne connaissance de l'œuvre de la part du candidat. Le jury est sensible à l'inscription de la réflexion littéraire dans son contexte historique, culturel et littéraire.

Le jury doit aussi examiner la lecture et la diction du candidat. Si une lecture expressive et claire est appréciée, l'expression du candidat lors de son exposé l'est tout autant.

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 et des compétences de mise à distance critique/académique. 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 caduc 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 2025

- 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.

Le jury attend également une contextualisation très satisfaisante de l'œuvre, ne se contentant pas de simples propos généralisants sur l'auteur et l'œuvre mais témoignant d'une réelle connaissance de cette dernière.

Les meilleures prestations présentaient une problématisation fine de l'extrait contextualisé, et des axes de lecture précis et détaillés. Peu importe la méthode choisie, linéaire ou composée, une explication doit dépasser le simple relevé lexical ou la seule reformulation de « ce qu'on doit comprendre », même s'il est parfois bienvenu de le reprendre ou de s'appuyer dessus pour aller plus loin.

Nous rappelons aux candidats que toutes les remarques sur la forme doivent être corrélées à un effet de sens. Ainsi, l'identification d'outils stylistiques mobilisés à bon escient et expliqués justement a pu être valorisée.

Un candidat a ainsi souligné de manière très précise et technique le jeu des sonorités dans un texte de Jean Giono (la cachette sous le laurier rose). Pour la candidate, ces sonorités étaient au service du récit d'enfance et de la description, mais aussi des dimensions imaginaire et poétique du texte, auxquelles contribuaient d'autres procédés d'écriture comme les métaphores et les personnifications, bien soulignées elles aussi. Le jury a également apprécié la maîtrise et l'emploi conforme d'un lexique précis et de qualité 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. Enfin, le jury a apprécié les échanges qu'il a pu avoir à l'issue de la prestation avec les candidats qui ne se contentaient pas d'une réponse simple mais illustraient leurs propos avec un exemple littéraire précis.

- 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.

Le jury a 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. Le respect de ce que l'on appelle la prosodie, lors de la mise en voix d'un poème, mais aussi la capacité à lier correctement les mots entre eux pour former des groupes cohérents, en respectant la ponctuation, dans le cas de la mise en voix d'un texte en prose, sont de précieux indicateurs de l'appropriation et de la bonne compréhension d'un texte.

La présentation de l'œuvre ne doit pas être un simple déroulé d'informations biographiques, historiques, littéraires ou esthétiques qui ne soient pas en lien étroit avec le sens du texte. Cela est d'autant plus important que certaines de ces informations peuvent conduire à des erreurs ou restreindre la lecture du texte proposé. Savoir que la période d'après la Seconde Guerre mondiale a vu apparaître une nouvelle forme d'écriture romanesque qu'on appelle le *Nouveau roman* ne permet pas d'y rattacher tous les textes de cette période et encore plus difficilement *Jean le Bleu* de Jean Giono paru en 1932. De même, l'expérience de la Première Guerre mondiale, qui a grandement marqué ce même auteur, ne peut pas suffire à donner du sens aux textes qu'il a écrits.

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 était parfois trop générale, c'est-à-dire trop éloignée du texte ; or, elle doit révéler scrupuleusement l'enjeu du texte. La problématique constitue l'ossature de la lecture : elle présente un défi intellectuel autant qu'elle motive l'intérêt du projet de lecture présenté. Pour problématiser l'explication du poème « Le Joujou du pauvre » de Charles Baudelaire, extrait du recueil *Le Spleen de Paris*, des candidats ont proposé les questions suivantes : « Comment un simple objet peut-il créer le bonheur d'un être ? » ou « Dans quelle mesure ce poème permet-il de comprendre la relation des enfants avec leurs jouets ? » Même si on peut trouver du sens à ces questions, elles sont trop vagues et trop peu littéraires. Elles ne s'attachent pas à donner au texte un sens en rapport avec sa forme et son fond à l'aide de connaissances sur l'histoire littéraire, les genres, les registres... et plus largement la culture ou la création artistique et littéraire. Certains membres du jury ont d'ailleurs remarqué que peu de candidats ont proposé des analyses ou des problématiques prenant en compte le genre du texte, alors que cela peut constituer une entrée intéressante, sans que l'analyse soit réduite à cette question.

On peut ainsi 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. Elle ne pourrait jouer que le rôle d'une hypothèse de lecture. 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 ? Comment ce texte et son écriture entrent-ils en résonance avec les connaissances que le candidat possède sur l'histoire littéraire, les genres littéraires, les registres, l'imaginaire... ? Le texte confirme-t-il des attentes de lecture ou bien les déjoue-t-il ?

Le jury est sensible à la qualité du questionnement soulevé par la problématique : on notera ainsi l'écart entre une problématique qui se contentera d'une réponse univoque ou binaire à celle induisant une réponse plus complexe et nuancée. On peut ainsi relever la distinction faite dans une problématisation d'un extrait des *Petits poèmes en prose* : « Comment la fenêtre permet-elle de s'évader ? » et « En quoi l'évocation d'un objet du quotidien chez Baudelaire recèle-t-elle une réflexion sur la condition humaine ? »

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, le jury note que, bien 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, et en quoi cela peut rejoindre le genre du texte, son registre, mais aussi plus largement l'expression d'une émotion, d'un sentiment, que l'on veut faire ressentir à un public.

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 un 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. De même, la distinction entre « prose » et « vers » n'a pas toujours semblé maîtrisée par tous les candidats. D'ailleurs, les connaissances élémentaires pour aborder le genre poétique ont semblé trop régulièrement manquer aux candidats. Une fois de plus, il est indispensable avant le concours de revoir avec rigueur la méthodologie de l'analyse littéraire et les notions qui lui sont liées (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 2025

- Les point 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.

D'autres candidats, malgré des connaissances partielles sur certains points ou un relevé incomplet, ont pourtant su montrer qu'ils accordaient de l'importance à cette partie de l'enseignement du français et qu'ils ne commettaient pas de confusions majeures ou problématiques. Sans être suffisantes ou complètement satisfaisantes, leurs prestations ont eu le mérite de ne pas éluder cette question et ont permis au jury de penser qu'ils s'étaient déjà familiarisés avec l'utilisation d'une terminologie de référence ou d'ouvrages de grammaire.

- Les points négatifs et recommandations pour les améliorer

La question de grammaire n'a toutefois pas été suffisamment bien traitée par un très grand nombre de candidats. La terminologie était parfois très mal maîtrisée, avec, par exemple, des

confusions entre nature et fonction, ou bien des identifications étonnantes, un adjectif catégorisé comme un verbe, ou un groupe nominal désigné comme un adjectif. Si le jury sait que certaines analyses grammaticales peuvent présenter des difficultés, il n'est pas acceptable que des connaissances essentielles ne soient pas acquises par des candidats à un concours d'enseignement du français.

Certains ont simplement éludé la question ou se sont contentés d'un simple relevé. Par exemple, si la question de grammaire portait sur les phrases à valeur injonctive dans la courte tirade de Thésée à la fin de *Phèdre*, il ne s'agissait pas de seulement les relever mais bien de montrer comment la valeur injonctive peut être exprimée à l'aide de différentes constructions verbales et de les analyser.

Un autre sujet portait sur la ponctuation dans le premier paragraphe d'un poème du *Spleen de Paris*. Se contenter de relever les différents signes de ponctuation en les nommant, mais sans autrement les distinguer les uns des autres et sans préciser leur emploi, en lien notamment avec la notion de phrase, ne pouvait pas être suffisant.

Le jury a aussi remarqué que, lors du traitement de la question de grammaire par de nombreux candidats, l'aspect morphosyntaxique des occurrences relevées était très rarement commenté, alors qu'il s'agit d'un élément important lors d'une analyse grammaticale.

Il convient de ne pas écarter 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 donc noté, une fois de plus, un évitement fréquent de cette question dans la préparation du concours. Les candidats doivent pourtant envisager leur aptitude à répondre aux besoins des élèves qui leur 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 2025 :

- 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
- Le discours rapporté
- L'expression de l'interrogation
- Les valeurs du présent
- Les adverbes
- Le mot « que »

- Les pronoms.

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

📌 Les attentes du jury

Cette partie de l'exposé consiste à présenter et expliquer l'étude d'un texte et d'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 », a été 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 2025

Le candidat devant se projeter concrètement dans la mise en oeuvre 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 ;
- une bonne connaissance des programmes et une prise en compte de la spécificité de l'objet d'étude envisagé (ou plus largement des attendus en fin de Baccalauréat professionnel ou de CAP) dans les objectifs annoncés de la séance et de la séquence ou dans les modalités principales de travail proposées aux élèves ;
- le fait de préciser si le travail sur le texte s'insérait dans une séquence qui confrontait les élèves à l'étude d'un groupement de texte ou bien à l'étude d'une oeuvre intégrale ;
- 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, voire d'une accumulation de tâches successives qui rendraient la séance presque exhaustive et très ambitieuse en terme d'apprentissages mais aussi difficile à mettre en oeuvre dans un temps limité ;
- la reprise de la question de grammaire ou éventuellement l'étude d'un autre point de langue qui doit être dans ce cas justifiée ;
- une capacité, même sans avoir véritablement déjà enseigné, à envisager et à exploiter la réception possible du texte par les élèves, l'intérêt qu'ils pourraient y trouver, les difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans cette réception et les moyens de les dépasser ;
- 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 justification et une explication des modalités de travail proposées aux élèves dans la séance, afin d'éviter de donner l'impression que ces modalités de travail, innovantes ou non, ne résultent pas d'un choix parmi d'autres possibilités (qui peuvent d'ailleurs être évoquées) mais qu'elles sont plaquées selon tel ou tel *a priori* pédagogique ;
- 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 oeuvre 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 convaincant 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 alors 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

Les futurs candidats trouveront ci-dessous quelques conseils de lecture, indicatifs et non exhaustifs, visant à les accompagner 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 :

Ressources institutionnelles :

MONNERET Philippe, POLI Fabrice, *La grammaire du français. Terminologie grammaticale*, en ligne sur Eduscol :

<https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

MONNERET Philippe, POLI Fabrice, *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 futurs enseignants 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 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 des sessions 2022 (pages 71 à 78), 2023 (pages 73 et suivantes) ou 2024 (pages 94 à 106).

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 ce qui explique et justifie 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 2025, 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 et 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'inscrivent 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 2025

- Mise en situation professionnelle d'enseignement.

Dans le cadre d'une séquence consacrée à l'objet d'étude « Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques », vous choisissez d'étudier l'œuvre intégrale *Manon Lescaut*. Ainsi, vous abordez le thème du libertinage afin d'explicitier son intérêt et sa place dans l'histoire littéraire.

Dès le lendemain, un(e) élève vous interpelle et se dit offensé(e) par le cours qu'elle/il refuse de continuer à suivre, jugeant que le libertinage est un comportement déviant et n'a pas à faire l'objet d'une étude en classe. Elle/Il dit avoir le soutien de ses parents dans cette décision.

Dans le cadre d'une séquence consacrée à l'objet d'étude « Devenir soi : écritures autobiographiques », vous choisissez d'étudier l'œuvre intégrale *La promesse de l'aube*. Vous demandez à vos élèves d'acheter ce livre pour commencer son étude le trimestre suivant. Dès le lendemain, un(e) élève vous montre un mot de son représentant légal qui vous informe de son refus de procéder à cet achat arguant que l'école est gratuite.

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

Des élèves de CAP première année dont vous êtes professeur(e) principal(e) vous informent qu'ils n'auront pas cours le lendemain matin de 8h à 9h. Alors que vous ne constatez aucun

changement sur l'Espace Numérique de Travail (ENT), ils disent que le professeur concerné les a prévenus via le groupe WhatsApp de la classe.

Vous inscrivez vos élèves de Première Animation Enfance et Personnes Âgées au dispositif scolaire « Lycéens et apprentis au cinéma ». De ce fait, trois demi-journées dans l'année seront consacrées au visionnage de trois films différents dans la salle de cinéma de votre ville.

Le jour de la sortie pour la première projection au cinéma, une élève est absente. Une autre élève de la classe vous explique que son absence est liée au port du voile. L'élève absente ne voulait pas avoir à enlever son voile à l'extérieur de l'enceinte du lycée et a donc préféré ne pas venir à la sortie.