



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

**Concours : CAPLP externe**

**Section : Anglais - Espagnol**

**Session 2024**

Rapport de jury présenté par :

Mme Marena TURIN BARTIER, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la  
recherche

Présidente du jury

M. Yann PERRON, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Vice-président

Avec la collaboration de Mesdames et Messieurs les membres du jury

## SOMMAIRE

1. Le mot de la présidente .....	3
2. Les statistiques de la session .....	4
3. Épreuves écrites d'admissibilité .....	5
3.1 Épreuve écrite disciplinaire : anglais .....	5
3.2 Épreuve écrite disciplinaire : espagnol .....	18
4. Épreuves orales d'admission .....	24
4.1 Épreuves orales de leçon .....	24
4.1.1 Épreuve orale de leçon : anglais .....	25
4.1.2 Épreuve orale de leçon : espagnol .....	28
4.2 Épreuve orale d'entretien professionnel .....	33
5. Langue orale et phonologie de l'anglais .....	39
6. Communication et maîtrise de la langue française .....	43

## Annexes

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin (exemple : « candidat.e ») n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes (idem pour les termes « enseignant », « professeur » ...).

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

## 1. LE MOT DE LA PRESIDENTE

La session 2024 du concours de recrutement du CAPLP externe anglais-espagnol constitue la première session de ce concours, qui rassemble deux langues vivantes étrangères et lui donne un caractère inédit.

Cependant même si des modifications inhérentes à la présence de deux langues étrangères ont été introduites, le principe de la bivalence est maintenu, comme dans les CAPLP déjà existants (langues-lettres, lettres-histoire, etc.), et le but assigné à ces épreuves demeure le même, à savoir sélectionner et recruter les meilleurs candidats, ceux qui possèdent tout à la fois les connaissances disciplinaires et scientifiques, tant en anglais qu'en espagnol ainsi que les compétences pédagogiques, professionnelles et humaines pour exercer la noble mission d'enseigner à des élèves de lycée professionnel issus de divers horizons, dans un monde en constante évolution, et dans l'optique d'un accompagnement à la fois dans la classe mais également hors la classe et au sein de l'établissement.

A ce titre, je tiens à remercier ici très sincèrement le vice-président ainsi que les membres du jury et les experts associés (personnels administratifs relevant du ministre chargé de l'éducation nationale, choisis en raison de leur expérience en matière de gestion des ressources humaines), qui ont consenti des efforts appuyés en matière de proposition de sujets, d'élaboration des barèmes, et d'attentes en matière d'évaluation.

L'existence de l'épreuve orale d'entretien, a eu pour effet l'étoffement du jury, qui s'est enrichi de la présence d'une secrétaire générale d'académie et deux personnels de direction, possédant une expertise particulière en matière de gestion des ressources humaines ainsi qu'une bonne connaissance du système éducatif.

Tout comme son bon déroulement, la réussite globale de cette session est grandement à porter au crédit de cette équipe à mes côtés, et tout particulièrement le vice-président, Yann Perron, Igésr d'espagnol, qui a fait preuve d'un grand sens du devoir, d'une implication sans faille et d'une grande réactivité face aux enjeux qu'implique nécessairement la mise en place de ces nouvelles épreuves dans un nouveau lycée d'accueil.

Ce propos introductif représente enfin l'occasion de saluer, non seulement l'investissement de tous les membres du jury, à toutes les étapes du concours, mais aussi la contribution essentielle des cadres et gestionnaires de la DGRH du ministère ainsi que de l'équipe de direction et des personnels de l'établissement qui nous a accueillis avec accessibilité et générosité, à savoir le lycée général et technologique Paul-Louis Courier, où les épreuves orales ont pu se dérouler dans les meilleures conditions pour le jury et pour les candidats.

En tout état de cause, le niveau de ce concours est exigeant et de tous les candidats, surtout ceux qui n'ont pas bénéficié d'une expérience professionnelle internationale ou multilingue, il est attendu qu'ils aient conscience des incontournables attentes au niveau des connaissances civilisationnelles ainsi qu'en matière de maîtrise de la langue, à savoir un niveau d'aisance et de correction dans les deux langues tout au long des épreuves, tant à l'écrit qu'à l'oral. Ceci passe par un entraînement régulier, et doit faire l'objet d'un travail intensif et méthodique afin de s'assurer une maîtrise du fonctionnement linguistique et grammatical de l'anglais et de l'espagnol, ainsi qu'un bagage lexical de bonne tenue. La lecture attentive d'œuvres littéraires contemporaines et d'articles de presse d'information et

d'opinion constitue en ce sens un passage obligé. Le même type d'entraînement est attendu également en français. A ce titre, il est rappelé que la note de 5/20 est éliminatoire pour les épreuves d'admissibilité et que les candidats éliminés l'ont majoritairement été pour cause de maîtrise insuffisante de la langue cible, venant souvent se greffer à un manque de préparation ou de méthode.

Par ailleurs, la bonne maîtrise de l'anglais, de l'espagnol et du français, ainsi que les connaissances culturelles et civilisationnelles mentionnées ci-dessus, ne sauraient suffire pour entrevoir une carrière d'enseignant, les connaissances de base en matière de didactique des langues et de pédagogie faisant également partie des critères de sélection incontournables, tout comme la capacité du candidat à se projeter dans le métier d'enseignant, et à en appréhender les diverses missions.

Nous félicitons les heureux lauréats de la session 2024 et leur souhaitons plein succès dans leur carrière de professeurs, tout d'abord en qualité de stagiaires à la rentrée 2024-25, et leur conseillons de tirer le meilleur profit de l'accompagnement de leur tuteur dont ils pourront bénéficier.

Nous invitons par ailleurs les futurs candidats à bien prendre en considération les informations, préconisations et exemples d'attendus figurant dans le présent rapport. Ils pourront aussi utilement se référer au rapport du jury du CAPES externe ainsi que du troisième concours du MENJS, sans oublier le CAPLP anglais-lettres ou espagnol-lettres, principalement pour les épreuves d'admission, mais également en ce qui concerne les conseils relatifs à la maîtrise de la langue orale.

Pour tous, enfin, il convient d'avoir à l'esprit qu'un bon enseignant est celui qui entretient constamment son niveau d'anglais et d'espagnol et ses connaissances culturelles, littéraires, didactiques et pédagogiques en les réactualisant tout au long de son parcours professionnel.

Ce niveau d'exigence attendu ne saurait être galvaudé. Il apparaît donc nécessaire de maintenir des attentes solides et de s'assurer chez les candidats admis d'une maîtrise suffisante des connaissances et compétences attendues d'un enseignant débutant, ainsi que de leur capacité à se projeter dans le futur métier.

*Les sujets de l'épreuve 2024 peuvent être consultés et téléchargés sur le site <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/ressources>*

## **2. LES STATISTIQUES DE LA SESSION**

- 4 postes étaient offerts pour la première session de ce nouveau concours
- 50 candidats se sont inscrits au concours, avec probablement un nombre non négligeable de multi-inscriptions.
- 11 candidats, soit 22 % des inscrits, ont effectivement composé à la première épreuve (anglais) et 10 candidats ont composé à la deuxième épreuve (espagnol).

### Résultats de l'admissibilité

- 6 candidats ont été déclarés admissibles, sur les 10 candidats ayant composé aux deux épreuves
- Barre d'admissibilité : 08,12 /20

### Moyenne des notes pour les épreuves d'admissibilité

- Épreuve écrite en langue anglaise : 9,40 /20

- Épreuve écrite en langue espagnole : 9,57 /20
- Les moyennes des épreuves sont assez comparables pour les deux langues, ce qui constitue un élément de satisfaction, une bonne maîtrise à la fois en anglais et en espagnol étant attendue.

#### Résultats de l'admission

- 4 candidats admis sur les 6 présents
- Barre d'admission : 10,48/20

### **3. ÉPREUVES ECRITES**

#### **3.1 Épreuve écrite disciplinaire et de la discipline appliquée de langue vivante – Anglais**

##### **Définition de l'épreuve**

L'arrêté du 25 janvier 2021 fixe les modalités d'organisation du concours.

Durée 6 h. Coefficient 2.

Le candidat est invité à produire, en langue vivante étrangère, une analyse critique de documents dans la langue concernée et, le cas échéant, de documents iconographiques, se rapportant aux réalités aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec les programmes d'enseignement de langues vivantes étrangères des classes de CAP et de baccalauréat professionnel.

Puis, en prenant appui sur tout ou partie de ces documents, le candidat construit et présente en français une séquence pédagogique en réponse à un sujet ou à des consignes données par le jury. L'appareil de questionnement vise à amener le candidat à prendre en compte les besoins linguistiques et culturels des élèves ; il comporte l'étude d'un fait de langue en vue de son application didactique.

L'épreuve est notée sur 20 points. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

##### **Partie 1 : compréhension, étude et analyse critique des documents (en anglais)**

##### **Remarques préliminaires**

Le jury s'est réjoui de lire un grand nombre de copies rédigées avec soin, tenant compte des conseils donnés dans les rapports des années précédentes pour le concours de CAPLP anglais-lettres. Dans l'ensemble, les compositions reflètent un souci de clarté tant sur la forme que sur le fond. Quelques copies se démarquent par une bonne maîtrise linguistique et un vocabulaire à la fois riche et varié. Certains candidats se distinguent par leur capacité à produire une analyse fine et approfondie, étayée par des connaissances solides tant sur le plan littéraire que civilisationnel. Les meilleures copies parviennent à trouver un angle intéressant, voire original, permettant, à partir d'une problématique précise, de faire dialoguer tous les documents du corpus en les éclairant par des connaissances personnelles en rapport avec la thématique du dossier.

Toutefois, le jury note aussi qu'un certain nombre de copies sont inachevées et que certaines comportent un nombre important de ratures, rendant l'écriture parfois difficile à déchiffrer, voire illisible. Aux problèmes de mauvaise gestion de temps et de clarté dans la présentation du travail s'ajoute celui plus épineux de la méthodologie. En effet, même si la majorité des copies soumettent une problématique claire avec des parties bien équilibrées et reliées entre elles de façon logique, d'autres, en revanche, se contentent de résumer les documents les uns après les autres, de façon linéaire donc, sans aucune analyse ni problématisation de ces derniers. C'est pourquoi, le jury tient à insister sur le fait que cette partie de l'épreuve est fondée sur l'aptitude des candidats à analyser (sur la forme et le fond) et à mettre en relation différents documents. Il s'agit aussi pour eux d'être en mesure de démontrer leur bonne maîtrise de la langue anglaise ainsi que de faire état de manière habile (c'est-à-dire sans plaquages déconnectés de l'analyse) de leur bonne connaissance de la culture anglo-saxonne (littéraire, civilisationnelle et historique).

C'est également dans cet esprit qu'il convient d'être particulièrement vigilant à la rédaction de l'introduction. En effet, certaines copies n'y proposent qu'une simple présentation des documents et une description paraphrastique en lieu et place d'une réelle problématisation du dossier, préalable indispensable à une analyse structurée et étayée.

Les correcteurs ont par ailleurs identifié un déséquilibre dans la compréhension et le traitement des documents. Ainsi, le second document (la caricature) a souvent été mal interprété et exploité. Ce traitement inégal est forcément regrettable. De façon générale, l'analyse des documents reste souvent trop superficielle. Que ce soit dans leur introduction ou dans leur développement, la paraphrase est un écueil que trop de candidats ne parviennent pas à éviter. On note également que souvent, les effets de style et d'écriture, lorsqu'ils sont relevés, ne sont pas reliés au sens et ne servent donc pas le propos avec pertinence. Enfin, force est de constater que certains candidats ne se donnent pas la peine de relire leur copie, ce qui leur permettrait pourtant de corriger un certain nombre d'erreurs, de maladroresses ou de coquilles préjudiciables.

### **Composition en langue étrangère portant sur l'étude des documents**

Pour cette session, le sujet était composé de trois documents, tous en rapport avec l'immigration et la diaspora irlandaise aux États-Unis. Le premier document est un extrait du roman autobiographique *Angela's Ashes* de Frank McCourt publié en 1996. Le deuxième document est une caricature publiée en 1889 dans le magazine américain *Puck* et le troisième est un article de presse écrit par David Smith et paru sur le site du quotidien britannique *The Guardian* le 9 avril 2023.

#### **- Document 1 : extrait de *Angela's Ashes* de Frank McCourt**

Francis « Frank » McCourt est un enseignant et écrivain américano-irlandais né à Brooklyn en 1930 et mort en 2009 à New York. Essentiellement connu pour son roman autobiographique *Angela's Ashes* qui obtient le Prix Pulitzer en 1997 et est adapté au cinéma en 1999 par le réalisateur Alan Parker (*Mississippi Burning*, *Midnight Express*), Frank McCourt a écrit deux autres romans vers la fin de sa vie : *'Tis* et *Teacher Man* également inspirés de son vécu et de ses expériences.

Concernant le titre du roman, il est intéressant d'indiquer en préambule qu'Angela Sheehan McCourt était la mère irlandaise de l'auteur. Il est bien évident qu'il n'était absolument pas attendu des candidats qu'ils connaissent cet élément mais toutefois, une analyse même courte du titre du roman, aurait pu permettre une entrée dans le dossier particulièrement intéressante à exploiter. En effet, les « cendres » peuvent faire références à celles de la cigarette d'Angela mais également à celles de la cheminée éteinte qu'elle fixe avec désespoir. Dans la religion catholique, religion intimement liée à la

culture irlandaise, les cendres symbolisent l'anéantissement, le deuil, et rappellent l'Homme à sa condition humaine de pécheur. Le roman est empreint de noirceur. Il dépeint une vie misérable de souffrances sociales et physiques en Irlande : le manque d'argent, la faim, le froid, l'alcoolisme et la mort.

L'extrait proposé se situe vers la fin du roman (chapitre 18) quand Frank, âgé de dix-neuf ans décide de quitter sa mère et ses frères pour se rendre aux États-Unis. Les correcteurs ont pu relever un certain nombre d'erreurs regrettables dues à une mauvaise compréhension du texte et à des confusions entre narrateur et personnages. Par exemple, un candidat est parti du principe que le narrateur était une femme (Angela). Un autre a confondu le modal « Will » avec le prénom et a supposé que le narrateur était prénommé ainsi. Deux candidats ont confondu le narrateur Frank avec son frère Michael.

La thématique qui était peut-être la plus évidente et qui a été perçue par la majorité des candidats est celle de l'aventure vers le lointain et l'inconnu. Dans la première partie du document, le départ de Frank est mentionné par ses frères avec la naïveté que peuvent avoir les enfants : la confusion entre l'Amérique et l'Australie et les clichés sur les deux pays (*cowboy hat* l. 3, *boomerang* l. 4) peuvent souligner le manque d'éducation et d'éveil culturel de ses frères mais également montrer que le lointain signifie l'inconnu, qu'on ne sait pas ce qui nous attend là-bas et si l'on en reviendra (*the family never expected to see the departing one again in this life* l. 11).

L'Amérique est vue comme une terre promise lointaine (*America, which was so far away* l. 10) et le pays de toutes les opportunités et de l'insouciance. C'est l'idée même du Rêve Américain. Cette notion a été évoquée par la majorité des candidats mais sans pour autant être systématiquement étayée par des éléments d'analyse tirés du texte. Par exemple, ce passage où l'auteur s'imagine et s'idéalise la vie des Américains l. 45 et 46 en évoquant des hommes bien habillés, couchant avec de belles femmes et travaillant dans des bureaux chauds et confortables. Une très bonne copie relève cependant les termes *white* l. 45 et 46 et « gold » l. 45 comme des références à la notion de *milk and honey*, expression biblique se rapportant à la Terre Sainte.

Dans la deuxième partie du document, Frank est sur le bateau et quitte tout ce qu'il connaît (il y a une succession de lieux familiers alors que le bateau s'éloigne des côtes : *Cork, Kinsale, Cape Clear, Mizen Head*). Il quitte l'Irlande alors que la nuit tombe (*it's late in day – dark* l. 14) : l'obscurité peut également symboliser la peur de l'inconnu. Pourtant, lorsqu'il arrive à New York, c'est l'aube (*dawn* l. 41). On peut y voir, après sa rencontre avec le prêtre, un symbole de renouveau ou de renaissance, c'est la lumière d'un nouveau jour qui se lève après l'obscurité de la nuit. Ce qui était « inconnu » prend alors des formes concrètes qu'il reconnaît comme dans un film et il aperçoit des symboles familiers : *the Statue of Liberty, Ellis Island, the Empire State Building, the Chrysler Building, Brooklyn Bridge* l. 43, 44. Les candidats ont en général démontré une bonne connaissance de ces monuments emblématiques de la ville de New York. Il y a une sorte de symétrie dans cet extrait : du connu vers l'inconnu, que le narrateur « reconnaît » finalement ; du crépuscule à l'aube avec, comme point d'ancrage, comme pivot, la rencontre avec ce prêtre. Cette structure particulière de l'extrait, n'a malheureusement pas été relevée par les candidats.

Le regret et la nostalgie de quitter son pays d'origine (dont le narrateur prend conscience à la l. 21 : *it's too late now*) est également une thématique que de nombreux candidats ont pu relever. Ce sentiment est partagé avec le prêtre qui regrette les jours pluvieux de Limerick quand il y a trop de soleil à Los Angeles. La nostalgie du pays est toujours présente malgré ces nombreuses années aux États-Unis qui ont même transformé son accent (l.28). Le passage de la l. 21 à la l. 27 montre que la gradation dans le sentiment de perte est renforcée par le manque de ponctuation et la répétition de la conjonction de coordination « and ». Cette succession d'informations représente également le trop plein émotionnel du narrateur, elle a un côté oppressant et, comme à bout de souffle, il est sur le point de pleurer

(*the bladder is near my eye* l. 27 qui est une façon très imagée et assez humoristique de décrire la chose).

Des analyses du style de l'auteur ont été tentées dans les meilleures copies : *both the way his thoughts are presented – reminiscent of a stream of conscience – and the lack of full stops demonstrate the immediacy of his actions* ou encore *the peculiar language is also noticeable throughout half of the passage where at times the punctuation marks are missing*. Le sentiment de regret est renforcé par l'utilisation des structures verbales "modal + have + participe passé" (*I should have, I could have, we could have, I should have, Mam would never again have* l. 16 à l. 20).

La notion de mouvement est perceptible dans le texte : il y a un mouvement de l'est vers l'ouest quand le bateau quitte l'Irlande (*Cork, Kinsale, Cape Clear, Mizen Head*, comme si le narrateur avait du mal à se détacher de ces terres et essayait d'en retenir jusqu'à la dernière miette) : c'est bien un départ vers l'Amérique, une traversée de l'océan Atlantique, une migration bien connue des Irlandais et qui a atteint son apogée à la seconde moitié du XIXe siècle, conséquence de la Grande Famine. L'émigration fait partie du quotidien des Irlandais depuis longtemps : *they used to have parties in the old days* à l. 10 traduit bien une habitude dans le passé. Physiquement, le narrateur est sur le bateau et se dirige vers l'Amérique (*it's too late now, I'm on the ship* l. 21) mais son esprit s'accroche à ce qu'il est en train de quitter et le passage l. 21 à l. 27 traduit avec confusion et émotion ce qui restera en Irlande et qu'il ne reverra peut-être jamais : sa ville, sa famille, ses souvenirs. On a donc ici une opposition entre la dynamique et le changement engendré par le voyage et l'immobilité, la nature statique ou l'immuabilité de ce qu'il laisse derrière lui. Malheureusement, beaucoup de candidats se sont contentés de voir l'immigration et le voyage, sans exploiter toutes les émotions qui impactent la question identitaire du narrateur.

La religion a une place très importante dans cet extrait. Le personnage du prêtre, par exemple, fait le lien entre le connu et l'inconnu, entre l'Irlande et les États-Unis, entre les deux cultures et les deux peuples. Il est un réconfort, une lueur d'espoir dans l'obscurité. Il est le lien entre la nostalgie du pays qu'on ne peut surmonter (*you never get over it* l. 29) et l'acceptation de cette nouvelle vie quand il rassure le narrateur : *The priest tells me pay no attention. All Americans are not like that* l. 40 ou veut lui montrer la beauté du Nouveau Monde : *The priest wants to point out things* l. 42. La présence du personnage du prêtre dans cet extrait, symbolisant l'importance de la religion catholique pour les Irlandais, n'a pas ou très peu été évoquée par les candidats. La présence divine est pourtant omniprésente dans le document : dans l'espoir de revoir sa famille (*we'll be together in America some day with the help of God and His Blessed Mother* l. 12, 13) dans cette vie ou dans une autre (*the family never expected to see the departing one again in this life* l. 11), dans l'espoir de retrouver un peu du pays à Los Angeles (*you ask God if there's any chance He could give you one soft rainy Limerick day* l. 30, 31) et même dans les jurons (on relève sept *Goddam* dans l'extrait dont 6 sont proférés par les Américains). Certains candidats ont tout de même été en mesure de repérer la répétition des mots comprenant *God*, mais sans forcément la mettre en relation avec la thématique de la religion pourtant bien présente dans cet extrait. Il s'agit bien de la religion catholique qui va se différencier de celle des Américains qui tentent de se démarquer de façon très désagréable sur le bateau mais également de celle des Anglais, les oppresseurs historiques des Irlandais, qui ont « volé » au narrateur son père et son frère (*'tis a great pity Malachy can't come back from England* l. 12).

La thématique de l'identité culturelle tient également une place importante dans le document. On peut remarquer tout d'abord un rapprochement naturel, une connivence entre le narrateur et le prêtre irlandais (*you can see he's curious* l. 27). Les deux personnages se comprennent car ils ont les mêmes racines, le même parcours. Ce sentiment d'appartenance culturelle est très fort chez les Irlandais, ce



qui renforce la nostalgie ressentie par le narrateur. On la retrouve sous plusieurs aspects dans l'extrait : l'appartenance à une grande famille, une communauté par exemple. Outre la mère et les frères du narrateur, sont mentionnés d'autres personnages appartenant à son passé (*Mr. Clohessy, Aunt Aggie, Uncle Pa, Mr. Sliney*). L'auteur fait références à l'aspect festif des relations sociales entre Irlandais (*a bit of a party* l. 9, *standing me my first pint* l. 26) et à deux chansons traditionnelles irlandaises : *Roddy McCorley* (dont les paroles évoquent l'exécution par pendaison en 1800 du nationaliste éponyme) et *Oh the days of the Kerry dancing* (chanson nostalgique reprise par la Britannique Julie Andrews en 1958). On retrouve dans le ton du texte le sens de l'humour des Irlandais, le fameux *Irish Wit*, notamment à travers les paroles du capitaine du bateau dans les dernières lignes de l'extrait ou la façon dont l'auteur se moque des Américains mécontents. La verve des Irlandais se retrouve dans la retranscription des discours directs sans ponctuation, comme un flux de paroles réécrit pour donner vie aux personnages et les rendre plus réels. Ce caractère oralisé de la langue parlée par les Irlandais a souvent été bien perçu et expliqué par les candidats. Certains ont exploité cette notion de langage en mentionnant l'*Irish slang*, la scansion, le *vernacular language*.

Enfin, on peut percevoir dans le document l'antagonisme des cultures américaines et irlandaises à la fois dans le langage (la retranscription des accents irlandais et américains) mais également dans le sentiment de supériorité, le mépris voire le racisme des Américains envers les Irlandais (*Goddam Irish. Can't them get it straight?* l. 35, *a goddam Irish tub* l. 39, *Oh, yeah. Well, this is a free country and we're American citizens.* l. 52 qui pourrait sous-entendre que l'Irlande n'est pas un pays libre et qu'elle est encore soumise à l'opresseur anglais). Des candidats ont justement proposé une analyse des registres de langues pour justifier l'origine ou le milieu social des personnages.

#### - Document 2 : document iconographique *The Mortar of Assimilation*

Le titre complet du dessin est *The Mortar of Assimilation - And The One Element That Won't Mix*. Il s'agit d'une caricature réalisée et signée par le dessinateur américain Charles Jay Taylor (1855-1929) et publiée le 26 juin 1889 dans le magazine *Puck* qui est un magazine hebdomadaire satirique illustré américain publié de mars 1871 à septembre 1918. Pour mieux comprendre la caricature, il était essentiel d'avoir quelques notions de son contexte historique : face à l'afflux d'immigrés irlandais catholiques lors de la seconde moitié du XIXe siècle, le sentiment anti-irlandais (l'hibernophobie) se renforce aux États-Unis. Cette haine de l'« envahisseur irlandais » qui vole les emplois des Américains en acceptant des salaires inférieurs (notamment dans les fermes) s'appuie sur les stéréotypes de l'Irlandais violent et alcoolique et prend la forme de nombreuses caricatures dans les journaux satiriques de l'époque (comme *Puck, Judge* ou *Life*). L'Irlandais y est souvent représenté sous les traits d'un homme-singe ignare, ivre et violent. Beaucoup d'Américains craignaient également qu'un afflux massif de catholiques Irlandais ne change la nature intrinsèquement protestante des États-Unis. Bien que la nature du document ait été correctement déterminée, le jury a constaté que de nombreux candidats l'avaient mal interprété. En effet, le personnage sur la gauche de la caricature représentant l'irlandais violent a souvent été pris pour un « afro-américain ». S'il avait été identifié, les candidats avaient parfois eu du mal à donner du sens à cette représentation. Une interprétation fantaisiste évoque un écho au document 1 car dans le nom *citizenship*, il y a aussi le mot *ship*, qui fait référence au voyage en bateau. Ces interprétations hasardeuses voire polémiques sur les stéréotypes peuvent détourner l'analyse ou rendre le propos maladroit.

Parmi les thématiques abordées dans le document 2, les notions de démocratie et citoyenneté américaines sont sans doute celles qui ont été le mieux repérées par les candidats. La figure allégorique des États-Unis (Columbia), représentée ici sous les traits d'une mère inquiète pour ses enfants - l'Alma Mater, la mère nourricière qui tient sa cuillère à la main – n'a pas été l'objet de méprise de la part des candidats. D'autres symboles américains ont été reconnus : la bannière étoilée qui sert de jupe à Columbia et un parallèle avec la Statue de la Liberté / Lady Liberty ont souvent été évoqués. Il s'agit ici de l'idéalisation du modèle de démocratie américain. Selon l'idée du rêve américain : la nation offre des chances de réussites égales pour tous (*equal rights* est inscrit sur la cuillère tendue par Columbia vers le bol de ses citoyens *citizenship*) à condition qu'on accepte de se plier à ses règles et de se fondre dans cette société américaine. C'est la promesse de prospérer au prix d'une intégration réussie.

La thématique de l'assimilation des immigrés dans la société américaine est également abordée dans la caricature. Les États-Unis sont une terre d'immigrés. Historiquement, ils ont cela d'original qu'ils ont été fondés par des membres issus de l'immigration, les colons, dès le XVI<sup>e</sup> siècle. La question est « qu'est-ce qu'être Américain ? » lorsque la population de cette nation présente des origines si diverses, cette multiculturalité qui la caractérise. Ce *Mortar of Assimilation* s'apparente bien à la notion de *Melting Pot*, terme mentionné dans certaines copies. Bien que le terme ne soit apparu qu'en 1908, on retrouve dans le dessin la métaphore décrivant la manière selon laquelle des sociétés, à la base hétérogènes, se développent et apprennent à vivre ensemble en dépit de leurs différences culturelles et religieuses. Se combinant, elles sont censées abandonner graduellement leurs caractéristiques propres pour adopter une forme finale uniforme hybride, distincte de chacune des racines d'origine (*the American citizenship*). À l'intérieur du mortier représenté sur le dessin, on reconnaît, grâce à leurs visages et leurs vêtements, un Asiatique, des Européens (Russes, Italiens ?) et un Africain. Ils représentent la grande diversité des immigrés arrivant aux États-Unis. Un candidat a vu dans le bol un personnage qui aurait pu être le capitaine du bateau du document 1 : *inside the pot are many people from different origins, we can suppose that this pot represents the vessel that has arrived in Ellis Island with one of the character being the captain of the vessel*. A contrario, une mauvaise interprétation de la caricature et une méconnaissance culturelle ont poussé certains candidats à imaginer que les personnages souhaitaient « s'échapper » du bol.

L'idée du sentiment anti-irlandais aux États-Unis au XIX<sup>e</sup> siècle évoquée par la caricature n'a pas été suffisamment exploitée par les candidats. Encore une fois, les ignorances culturelles et la mauvaise interprétation du document iconographique expliquent ce manque. Sur le dessin, l'immigré irlandais est caricaturé sous les traits d'un homme au faciès de singe, brandissant d'un air menaçant un poignard ensanglanté de la main droite et un drapeau vert de la main gauche. L'irlandais est perçu comme un trouble-fête, un dissident voire un danger pour la sécurité de tous. On met en opposition l'immigré irlandais et le reste des immigrés : c'est le seul qui ne reste pas sagement dans le mortier, qui refuse l'assimilation (*the one element that won't mix*) ce qui semble inquiéter Columbia. L'Irlandais est vu comme une perturbation dans le bon fonctionnement de l'assimilation des immigrés dans la société américaine. Pour quelles raisons ? Le contexte historique donnera des éléments de réponses à cette question. La crainte que l'esprit de rébellion et la dissidence des Irlandais face à la Grande-Bretagne ne se répète aux États-Unis en est une autre. La caricature va à l'encontre de l'idée reçue du rêve américain qui est que tous les immigrés acceptent de s'assimiler facilement et rapidement à la citoyenneté américaine.

- **Document 3 : extrait d'article de presse *A son of Ireland: how Biden's Irish roots shape his political identity***

Le sujet de l'article a été bien perçu, la majorité des candidats ayant saisi qu'il présentait l'héritage culturel de Joe Biden lors de sa visite en Irlande du Nord et en République d'Irlande. Quelques candidats ont eu la bonne idée d'analyser en profondeur la source du document, le quotidien britannique *The Guardian*, en soulignant sa ligne éditoriale et son indépendance. Orienté à gauche et pro-européen, ce journal de référence est critique vis-à-vis du gouvernement conservateur. De nombreuses copies ne comportaient pas de référence culturelle en dehors de ce qui était présenté dans le document. La connaissance du contexte historique de la célébration du 25e anniversaire de l'accord du Vendredi saint a été appréciée. Certains candidats ont montré des connaissances culturelles et historiques solides mais ont malheureusement cédé à la tentation du « placage de cours », les références historiques prenant le pas sur l'analyse des documents au lieu de la servir.

L'article a été publié le 9 avril 2023 et a été écrit par David Smith, le chef du bureau de ce journal à Washington DC. Le journaliste décrit l'atout que constitue l'origine irlandaise de Joe Biden lors de sa visite. L'Irlande et les États-Unis partagent des liens très forts. Les deux pays sont des anciennes colonies britanniques et une communauté irlando-américaine importante est installée aux États-Unis suite à la Grande Famine du milieu du XIXe siècle. Cette communauté a soutenu l'indépendance irlandaise et le parti nationaliste pendant le conflit nord-irlandais (*the Troubles*). Deux Présidents américains sont issus de cette communauté d'origine irlandaise : John Fitzgerald Kennedy et Joe Biden. Des visites régulières des dirigeants de ces deux pays entretiennent ces liens d'amitié et d'héritage commun (visite de Leo Varadkar, le Taoiseach, à Washington DC en mars 2023). Cependant, après vingt-cinq ans de paix en Irlande du Nord, grâce à l'accord du Vendredi saint (*The Good Friday Agreement*) aussi appelé l'accord de Belfast (*the Belfast Agreement*), des tensions resurgissent à la frontière nord-irlandaise à cause du Brexit. Suite au retrait du Royaume-Uni de l'Union Européenne, le 31 janvier 2020, l'Irlande du Nord est devenue la seule partie du Royaume-Uni ayant une frontière terrestre avec un pays de l'Union Européenne, l'Irlande.

Les thématiques abordées dans le document sont le soutien américain au peuple irlandais contre le Royaume Uni (l'ancienne puissance coloniale), l'émigration irlandaise vers les États-Unis, la fierté de partager les valeurs irlandaises et l'héritage commun.

Joe Biden n'est pas neutre et prend position pour soutenir l'Irlande ou les catholiques d'Irlande du Nord. Le Royaume-Uni devient un repoussoir facile, *a convenient foil*. La communauté irlando-américaine a soutenu la guerre d'indépendance irlandaise et est venue à de nombreuses reprises à l'aide des catholiques irlandais.

Concernant l'émigration irlandaise vers les États-Unis, les ancêtres irlandais du Président Biden (*the Blewitts of County Mayo and the Finnegans of County Louth*) ont survécu à la Grande Famine (*the Great Famine*) de 1845 à 1852. Il est estimé qu'environ 1,5 millions d'Irlandais ont quitté l'Irlande pour l'Amérique de 1845 à 1855. Ils embarquaient sur des bateaux qui ont été surnommés *coffin ships* à cause du taux élevé de mortalité de ses passagers.

La fierté de partager les valeurs irlandaises met en avant une Irlande idéalisée qui existe dans le cœur de nombreux Américains d'héritage irlandais. Joe Biden parle de *the Irishness of life*. Cette nostalgie d'un pays uni imaginé et voulu par beaucoup d'Irlando-Américains valorise la loyauté à la famille et à l'Église catholique.

Enfin, l'héritage commun est illustré avec l'histoire familiale du Président Biden. Il a le statut de *son of Ireland*. Il cite les poètes irlandais, il fait très souvent référence à cet héritage qui lui a été transmis par son grand-père Finnegan. Il a grandi à Scranton, une petite ville du nord-est de la Pennsylvanie avec des racines irlandaises et un sens communautaire très importants. Cet héritage est marqué par de nombreuses tragédies historiques, notamment liées à la colonisation, et à la discrimination dont les

Irlandais ont été victimes dans les pays d'émigration. Cet héritage peut justifier la vision pessimiste exprimée par le Sénateur américain Moynihan et cité dans l'article.

Le jury a pu constater un manque de connaissances regrettable de certains candidats et quelques erreurs grossières. Comme par exemple indiquer que Joe Biden est né en Irlande, alors qu'une des conditions requises pour être candidat à l'élection présidentielle américaine est d'être né citoyen américain, *natural-born citizen*. Un autre candidat situe la Grande Famine au XVIIIe siècle.

Des copies ont été remarquées grâce aux références historiques pertinentes et judicieusement placées : *Bloody Sunday in 1972, Unionists, Indian Removal Act, Trails of Tears*. Des candidats ont su faire une ouverture sur l'actualité récente pour enrichir leur propos.

### Mise en relation des documents

Les correcteurs ont été sensibles aux efforts d'analyse et à la construction d'un réseau de sens dégagé de l'étude croisée des trois documents. De nombreux candidats sont parvenus à mettre en relation les documents pour donner du sens à l'ensemble du dossier en soulignant leurs complémentarités.

Les thématiques communes qui ont pu être identifiées sont :

- La relation complexe entre les États-Unis et l'Irlande
- La différence de fortune entre l'Amérique opulente et l'Irlande qui ne peut pas nourrir ses citoyens condamnés à l'exil
- Les difficultés d'intégration des immigrants irlandais qui se regroupent en communautés
- La nostalgie du pays d'origine
- La défense des racines irlandaises, de ses « piliers » (Église catholique, famille)
- Le peuple irlandais, un peuple qui a souffert et qui lutte pour sa dignité, son indépendance
- La mise en évidence d'une certaine chronologie dans l'organisation du dossier (du départ, à l'accueil sur le sol américain, jusqu'à l'assimilation).

Les propos des candidats sont généralement structurés autour d'une introduction, parfois trop longue, d'un développement en deux ou trois parties et d'une conclusion. Ils formulent une problématique qui questionne l'ensemble du dossier et met en lumière une ou plusieurs thématiques à étudier.

Les trois documents proposés posent la question de l'assimilation des immigrants irlandais aux États-Unis. Un Irlandais peut-il s'assimiler, se fondre dans le *melting pot* et devenir un citoyen américain ? Certains candidats ont su proposer une problématique claire et originale. Par exemple, « Quitter son pays natal signifie-t-il abandonner son identité pour répondre aux attentes du pays hôte ? L'exemple irlandais. »

Des candidats ont fait preuve de méthodologie en rédigeant trois parties distinctes et en utilisant des arguments provenant de chaque document dans toutes les parties. D'autres ont réussi à proposer une analyse sophistiquée en traitant les documents par thème et non individuellement. Par exemple, un candidat a utilisé une approche simple mais efficace en proposant ce plan :

1. Comment les Américains voient les Irlandais
2. Comment les Irlandais se voient eux-mêmes
3. Comment cela crée un récit (ou un mythe) de la relation actuelle entre les États-Unis et l'Irlande.

Malheureusement, certains candidats n'ont pas réussi cette mise en relation des trois documents et ont proposé une simple juxtaposition. Ils se sont contentés de présenter un plan linéaire avec une simple description de chaque document suivi d'une partie traitant du thème général. Le jury rappelle donc une nouvelle fois qu'un résumé très détaillé des textes ne constitue pas une analyse.

Plusieurs copies ne comportaient pas de problématiques, d'autres n'avaient pas d'introduction ou de conclusion. Une tendance assez marquée consistait à privilégier un document (le texte ou l'article) au détriment d'une analyse croisée de l'ensemble du corpus. Cette disparité de traitement des documents s'est concrétisée, dans certaines copies, par une étude approfondie du document 3 au détriment des deux autres documents. Le document 1, qui était le plus long, a parfois été survolé.

Des erreurs d'interprétation ont pu se produire. Par exemple, le mépris des Américains envers l'immigré irlandais catholique a été confondu avec un refus supposé d'intégration des immigrants irlandais. Les meilleures copies ont montré une analyse du fond mais aussi de la forme, notamment avec une analyse sur les registres de langue dans le document 1 pour justifier l'origine des personnages.

### **Qualité de la langue et expression écrite**

Le jury a lu avec satisfaction de nombreuses copies rédigées dans un très bon anglais proche de l'authentique, avec un vocabulaire à la fois riche et varié et l'emploi de tournures idiomatiques. Cependant, par ailleurs, un grand nombre de candidats manient une langue approximative, avec des constructions relevant davantage de la traduction littérale que de l'authenticité et comportant des erreurs inacceptables à ce niveau de concours. Le jury a relevé des fautes d'orthographe et des barbarismes multiples, ainsi que des erreurs liées à une maîtrise grammaticale défailante ou à des problèmes de syntaxe.

Exemples d'erreurs trouvées dans les copies et qu'il convient d'éviter :

#### Grammaire :

- Mauvaise maîtrise des verbes irréguliers (*to \*loose, \*writting*).
- Méconnaissance de l'emploi des déterminants (*in \*the document 2* au lieu de *in document 2*, oubli de *the* devant *USA* ou au contraire ajout de *the* devant une notion).
- Accord des adjectifs (*\*different people, \*different countries*).
- Oubli du -s à la 3ème personne du singulier (*David Smith \*write about, it \*show the evolution of how Irish people were treated, he never \*live, \*Do the American dream exist ?,...*).
- Confusion entre *for / since*.
- Confusion *live / leave, their / there, this / these, were / where, as / has (\*has opposed to)*.
- Génitif mal employé.
- Erreur de la construction de la voix passive (*it has been \*writting, the main thing that can be \*understand, it can be \*ask*).
- Formation des adjectifs numéraux ordinaux (*the \*nineteen century*)
- pluriels irréguliers (*\*knifes, \*lifes*)

#### Syntaxe :

- Questions mal formulées avec omission de l'auxiliaire (*\*How these 3 documents interpret and confront the issue of assimilation through the prism of Irish migration?*)
- Absence de majuscule sur la première lettre des adjectifs de nationalité (*\*irish community, \*english army*)

- *who travel(l)ed \*by sailing* au lieu de *who travel(l)ed by sailboat*.

#### Lexique :

De nombreuses erreurs d'orthographe, mais aussi des barbarismes et calques ont été relevés :

- \**Irland* au lieu de *Ireland*
- confusion entre *emigrate* et *immigrate*
- \**democrat US President* au lieu de *Democratic US President* (confusion nom et adjectif)
- \**knoledge* au lieu de *knowledge*
- \**ressources* au lieu de *resources*
- \**profond* au lieu de *profound*
- The \**promesse land* au lieu de *The promised land*
- *165 years \*latter* au lieu de *later*
- \**officiel site* au lieu de *official site*
- \**satyre* au lieu de *satire*
- the \**travel from Ireland* au lieu de *the \*journey from Ireland*
- \**successfull* au lieu de *successful*
- \**developped* au lieu de *developed*
- \**personnal* au lieu de *personal*
- \**women* au lieu de *woman (a gigantic \*women)*
- \**premicis* au lieu de *premises*
- calque avec la langue française (*the documents are over + topic, these ideals \*know a fall, a strong sense of \*appartenance, the excerpt \*plonges the reader, the sentence \*revelates, Irish \*descendance, to \*search for work...*)

Enfin, des problèmes de registre de langue avec l'utilisation d'une langue familière parfois : *a big \*stuff for sure...* Un candidat a rédigé sa copie comme s'il s'adressait aux correcteurs à l'oral : *I mean, we're, it's'...*

#### **Conclusion**

Le jury tient à féliciter les candidats qui sont parvenus à proposer une lecture convaincante du dossier proposé, en faisant bien dialoguer les documents, tout en s'appuyant sur la spécificité de chacun d'entre eux, à partir d'une problématique intéressante qui combine la teneur à la fois littéraire et civilisationnelle de ce dossier.

Nous invitons néanmoins les futurs candidats à renforcer leur niveau de maîtrise, tout d'abord sur le plan linguistique, puisqu'il s'agit, en tant que futurs enseignants, d'être capable d'offrir un modèle fiable et authentique aux élèves qui leur seront confiés. Autre point crucial, le futur enseignant se doit d'enrichir en permanence sa culture personnelle, de se maintenir dans un état de curiosité intellectuelle et de veille quasi-permanente, et c'est donc au prix d'une exposition très régulière à la langue, mais aussi à l'actualité, la culture et la littérature anglo-saxonne que le candidat réussira à mettre toutes les chances de son côté pour pouvoir appréhender sereinement le concours ainsi que son futur métier.

Il est impératif également de travailler les compétences d'ordre méthodologique de manière à réussir cette épreuve. A ce sujet, nous recommandons aux futurs candidats d'inclure dans leur préparation une lecture minutieuse des rapports de jury, y compris des précédentes sessions, afin de bien saisir les attentes du concours. L'acquisition de la méthodologie du commentaire de texte est incontournable,

car les candidats doivent absolument comprendre l'intérêt du commentaire, à savoir comment accéder réellement au niveau de l'analyse littéraire, ce qui suppose de dépasser la paraphrase et de parvenir à décoder l'implicite en identifiant les choix d'écriture des auteurs, et surtout en interrogeant les raisons qui motivent ces derniers.

Pour finir, nous suggérons de nouveau quelques références bibliographiques pour leur préparation au concours.

- 1) *A Literary Guide* – Françoise Grellet – Editions Nathan, 2018.
- 2) Le commentaire littéraire anglais, *Close Readings* – Robin Wilkinson – PUF, 2011.
- 3) *A Handbook of Literary Terms*, Introduction au vocabulaire littéraire anglais – Françoise Grellet–Hachette Education, 2013.
- 4) *Crossing Boundaries*, histoire et culture des pays du monde anglophone – PUR, 2012.
- 5) *A Cultural Guide to the UK and Ireland, the Commonwealth, the United States*, de Françoise Grellet, Ed. Nathan, 4ème édition.

## **PARTIE 2 : Exploitation pédagogique (en français)**

### **Remarques générales**

La consigne était la suivante : « Vous présenterez une séquence pédagogique en prenant appui sur tout ou partie de ces documents et en lien avec la thématique identifiée. Vous prendrez en compte les besoins linguistiques et culturels des élèves de la classe à laquelle s'adresse votre séquence ».

En préambule, le jury tient à souligner la qualité des copies dans lesquelles les candidats ont su faire état d'une bonne appropriation des documents institutionnels de référence pour l'enseignement des langues vivantes dans la voie professionnelle (programmes, ressources d'accompagnement, CECRL) tout en développant des projets pertinents et réalistes, prenant en compte les spécificités des élèves et des filières d'enseignement professionnel. Les enjeux de cette partie de l'épreuve sont le plus souvent compris par les candidats, même si la qualité des projets et l'explicitation des démarches demeurent encore aléatoires.

Il peut être également intéressant, dans le cadre de la bivalence et lorsque le dossier s'y prête, d'établir des liens avec les objets d'études du programme de l'autre langue.

Les copies ne présentant pas une séquence aboutie sont peu nombreuses, et pour certaines, cela semble s'apparenter à un problème de gestion du temps.

### **Cohérence et démarche**

Les propositions des candidats ont souvent été construites et pertinentes (voire, pour quelques-unes, créatives et ambitieuses). On retiendra tous les efforts de structuration témoignant d'une compréhension et appropriation des attendus de l'épreuve : la présentation et l'explicitation d'une démarche pédagogique construite et cohérente au regard du niveau d'enseignement de la classe ciblée. A contrario, certains candidats présentent des séries d'activités juxtaposées artificiellement et qui ne convergent pas vers le projet visé, en ayant parfois recours à des projections fictives peu réalistes (étude de quatre points grammaticaux dans une même séquence, dissertation à réaliser à la maison, traduction exhaustive des documents du corpus ou échanges en binômes en langue cible autour du document 1 lu en autonomie). Il est recommandé aux candidats d'approfondir leurs

connaissances du CECRL et des programmes d'enseignement, et, dans la mesure du possible, d'assister à des cours de langue vivante en lycée professionnel.

C'est grâce à la compréhension des enjeux du corpus, au regard du profil des élèves ciblés, que les candidats parviennent à exploiter la richesse culturelle des supports en donnant du sens au projet pédagogique. Des propositions pertinentes de découpage ou de priorité donnée à certaines parties des documents ont été remarquées, permettant une meilleure exploitation pédagogique des textes, en adéquation avec le niveau du CECRL visé. De même, quelques candidats, bien que peu nombreux, complètent leur séquence en y ajoutant des références pertinentes à des supports qui enrichissent la proposition (un planisphère par exemple, pour permettre aux élèves de situer les deux pays évoqués par les documents du corpus). Le jury déplore cependant des copies qui traitent les supports dans leur intégralité, parfois de manière linéaire, tout en donnant lieu à des séances irréalistes ou ciblant des niveaux d'apprentissage mal identifiés.

L'explicitation de la démarche, au cœur des enjeux de cette partie de l'épreuve, est parfois peu développée. Le jury a cependant pu apprécier de nombreuses copies dans lesquelles les candidats ont su faire preuve d'un recul réflexif sur leurs propositions, sans plaquer des connaissances didactiques sur les supports à partir de scénarios d'exploitation pédagogique préconçus. Le jury a apprécié les séquences offrant une variété de tâches quand elles étaient cohérentes avec les objectifs annoncés (rédaction d'un témoignage pour *The Guardian*, conception de brochures ou d'un livret dans le cadre d'un travail interdisciplinaire, création de communication sur les réseaux sociaux de l'établissement, à titre d'exemples).

### **Prise en compte des besoins des élèves**

Dans les meilleures copies, les candidats ont su identifier les besoins des élèves : anticipations proposées en amont des documents, travail sur le paratexte, recours pertinent à des outils numériques, gradation des activités, notion de remédiation explicitée, etc. En s'appuyant sur le CECRL, les candidats ont su faire preuve de pragmatisme et effectuer des choix judicieux prenant en compte le contexte du lycée professionnel : recours à l'interdisciplinarité, références aux périodes de formation en milieu professionnel, à l'accompagnement personnalisé etc. Néanmoins, quelques candidats ont présenté des projets de séquence destinés aux élèves de la voie générale (lycée ou collège) ou dont le niveau attendu ne correspond pas à la classe visée (par exemple A2 ou B2 au lieu de B1+ pour une classe de terminale baccalauréat professionnel). Le jury a également apprécié les copies qui témoignent d'une volonté de rendre la thématique et les supports accessibles à tous les élèves, y compris les élèves à besoins éducatifs particuliers. Les propositions de modalités de travail sous la forme de binômes, de groupes ou d'« îlots » ont été pertinentes dès lors qu'elles avaient été justifiées. Si la différenciation est souvent mentionnée dans les copies, les stratégies et la mise en œuvre gagneraient souvent à être mieux explicitées. Des références aux élèves d'UPE2A, à des projets s'inscrivant dans un Parcours d'Education Artistique et Culturelle ou des propositions de préparation des élèves aux différentes épreuves du CCF démontrent une très bonne connaissance de l'enseignement en lycée professionnel et ont été appréciées.

### **Langue**



De nombreuses copies sont rédigées dans une langue française soignée, avec peu de fautes d'orthographe, un vocabulaire riche et une syntaxe élaborée. Cependant, le jury a corrigé un nombre trop élevé de copies, présentées sous formes de notes et de listes (tirets, symboles, abréviations, etc.) qui permettent difficilement d'apprécier les qualités rédactionnelles du candidat. Il est recommandé de ne pas négliger la relecture et, plus globalement, d'éviter toute tournure ou formule éloignée du registre attendu dans le cadre des épreuves d'un concours de cette nature.

### **PARTIE 3 : analyse du fait de langue (en français)**

#### **Remarques générales**

La consigne donnée était la suivante : « À partir du segment souligné, vous analyserez le fait de langue identifié et présenterez son application didactique »

*“Surely I should have stayed, taken the post office examination, climbed in the world.” (doc. 1, l. 16)*

Malgré une consigne en deux parties distinctes, de nombreux candidats ont omis de proposer une application didactique du fait de langue. Certains candidats ont fait le choix pertinent d'inclure l'application didactique du fait de langue à leur proposition de séquence pédagogique (question 2). Il convient cependant de le faire avec discernement, en lien avec les tâches proposées et sans chercher à « plaquer » le fait de langue dans la séquence ou à en imposer l'utilisation systématique aux élèves dans la tâche finale. Dans de nombreuses copies, l'application didactique se résume simplement à un exercice type : former des phrases sur le même modèle, niant ainsi un des principes clés de l'approche actionnelle visant à mettre l'outil linguistique au service de la réalisation de la tâche finale communicative.

Le jury a également observé des analyses partielles ou très superficielles bien que rarement erronées. Une analyse organisée et suivant une démarche est appréciable. Un candidat a, par exemple, procédé à l'identification du segment puis en a explicité les enjeux linguistiques avant de proposer une analyse en contexte. De plus, il est également judicieux de montrer les différents usages et nuances du fait de langue avec des exemples précis et des propositions de substituts ou de formes périphrastiques.

#### **Éléments de corrigé**

Le segment interroge sur l'usage du modal *should* + auxiliaire *have* + participe passé.

Trop souvent, la combinaison *have* + participe passé a été vue, à tort, comme un *present perfect* par les candidats.

*Should* est un verbe modal utilisé habituellement pour exprimer une recommandation, un conseil, une obligation, une probabilité ou un regret. Dans le cas du segment souligné, *should* n'est pas utilisé pour exprimer un conseil, une obligation ou une probabilité car il est suivi de *have* + participe passé qui marque l'antériorité temporelle : l'action a eu lieu, ou parfois a commencé, dans le passé. Il exprime donc un regret de l'énonciateur, étayé par l'utilisation du pronom personnel sujet *I*, sur des contextes passés. Cette notion de regret a été majoritairement repérée par les candidats. Quelques copies démontrant une méconnaissance d'éléments linguistiques basiques ont pourtant évoqué l'expression d'une « hypothèse dans le passé », d'un « conditionnel » ou encore d'un « impératif ».

Le choix du modal *should* (ou *ought to*) exprime un regret d'avoir ou de ne pas avoir fait quelque chose. Il résonne comme une excuse émise par l'énonciateur. Il était essentiel de proposer une analyse du

fait de langue dans le contexte donné de l'extrait du roman de Frank McCourt. En effet, dans le document 1 du corpus, le narrateur pense avant tout à sa famille et regrette de ne pas être resté pour subvenir à leurs besoins.

L'utilisation de formes périphrastiques exprimant le regret comme : sujet + *wish* + sujet + *had* + participe passé ou l'expression *if only* + sujet + *had* + participe passé, aurait pu exprimer un regret concernant l'énonciateur avant tout et donc moins centré sur l'objet du regret.

La présence de l'adverbe *surely* en début de phrase vient renforcer cette notion de regret. Bien que n'appartenant pas au segment souligné, il aurait été intéressant de le prendre en compte pour renforcer l'analyse et pourtant, il a souvent été omis par les candidats.

### 3.2 Épreuve écrite disciplinaire et de la discipline appliquée de langue vivante – Espagnol

#### **Rappel des modalités des épreuves.**

Durée : 6 heures de préparation

Coefficient : 2

Il s'agit, dans un premier temps, de proposer une analyse critique **en espagnol** des différents documents proposés, tant sur le fond que sur la forme. Les candidats expliqueront le lien entre tous les supports et dégageront une problématique du dossier. Une analyse d'un fait de langue est proposée et est à rattacher à son contexte.

Dans un second temps, en prenant appui sur tout ou partie du dossier, il conviendra de présenter une séquence pédagogique **en français** à destination d'une classe de terminale baccalauréat professionnel. Cette séquence comprendra des objectifs linguistiques, un fait de langue à expliciter dans son utilisation en contexte, un ordre des documents à justifier et un projet d'évaluation est également à proposer.

Le jury tient compte de la qualité de la langue. L'épreuve est notée sur 20 et une note égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

#### **Analyse des documents en espagnol.**

Les documents à analyser pour la session 2024 étaient les suivants :

- A. **Ulises Culebro** (Méjico), *El Mundo* (España), 2023
- B. **Natalia Marcos**, *El País*, (España), 15/06/2023
- C. **Isabel Obiols**, *Cuadernos Cervantes*, (España)
- D. **Luis F. Lara** (Méjico), *in Otros diálogos de los cuadernos de México*, 2023
- E. **Lola Pons Rodríguez**, *Cervantes en Gibraltar*, *El País* (España), 13/05/2023
- F. **Códex Tlaxcala** (siglo XVI)
- G. **Bettina Langerfeldt**, Gestipolis.com

Le jury a pu constater que les documents ont tous été traités par les candidats, tout comme la problématique et le fait de langue. Dans un exercice de ce type, le fond et la forme sont d'égale importance. Une présentation aérée facilite la lecture du jury contrairement à une présentation monolithique ou confuse qui peut démontrer un manque d'organisation dans le travail du candidat.

Le jury a constaté que certains candidats ont confondu analyse avec résumé ou paraphrase. Le travail attendu demandait une présentation du document dans son contexte, des références culturelles et historiques. Il convenait de définir quelle était l'intention de l'auteur, et sous quelle forme elle était présentée. Une exactitude dans les termes relatifs aux types de documents est aussi de mise. En effet, le terme générique de *autora* ne saurait s'appliquer à tout production. Il est donc important de préciser que pour un article de presse, on parle de *periodista* ; pour un roman, de *novelista*, *autor/autora*, *escritor/escritora* ; pour un dessin, *una o un dibujante*, etc.

Le jury a apprécié la qualité de la langue de certaines copies faisant usage d'un vocabulaire varié et approprié, démontrant une bonne maîtrise linguistique et apportant des nuances dans les propos. En revanche, certaines copies présentaient des fautes de langue non acceptables pour un concours de ce niveau : des confusions entre les verbes *ser* et *estar* (*los hombres \*son vestidos*) ; des erreurs de genre et d'accord (*\*la idioma, están \*mezclado, la lengua \*español, los \*sietes documentos*) ; des erreurs de conjugaison et de préposition (*la imagen nos \*invitar a pensar \*a la vida, como si \*quiere*) ; des barbarismes (*el documento \*intitulado, \*rebrassages*, etc.).

Les références des candidats aux programmes de langues vivantes ont été appréciées du jury, particulièrement concernant les deux situations à étudier : la situation de la vie personnelle, sociale, citoyenne et civique ainsi que la situation professionnelle. Consulter à ce sujet : <https://eduscol.education.fr/1773/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-professionnelle>. Il est en effet nécessaire de connaître les programmes et modalités d'examen des disciplines évaluées dans le concours. Même si certains candidats ont parfois pu enseigner en collège ou en lycée général et technologique, ils doivent montrer qu'ils connaissent les caractéristiques de l'enseignement en lycée professionnel.

Il était attendu des candidats qu'ils dépassent la simple description des documents en démontrant leurs capacités d'analyse. Des contresens sur certains d'entre eux voire une incompréhension globale ont toutefois été relevés, révélant un manque de références culturelles chez les candidats, ce qui est dommageable quand on se destine à enseigner une langue et sa culture.

Le **document A**, dessin humoristique de 2023 du dessinateur mexicain Ulises Culebro, tiré du journal *El Mundo* (España), faisait clairement référence à Don Quichotte et Sancho Panza, symboles du monde hispanique et de la langue espagnole. Le dessin les montre de dos, arrivant aux États-Unis, ici symbolisés par une bouteille de Coca-Cola et des gratte-ciels ; ils y découvrent l'influence de la langue espagnole, tant au niveau linguistique que culturel à travers des affichages de célébrités, artistes ou personnages de fiction (tels que Luis Miguel, Rosalía, Santana, El Zorro), ou encore des enseignes (*Tacos*). Le nom de la ville elle-même, *Las Vegas, Nevada*, aussi d'origine espagnole, faisait ainsi référence à l'influence de la langue espagnole. L'intemporalité de ces personnages représentés sur un *side-car*, mais aussi de la langue espagnole est soulignée par l'anachronisme. Certains candidats n'ont curieusement pas perçu cette référence à Miguel de Cervantès et à ses personnages de Don Quichotte et Sancho Panza. Il est regrettable que des candidats qui seront conduits à enseigner l'espagnol et sa culture n'ait pas reconnu les personnages de cette œuvre symbole de la littérature espagnole et universelle.

Le **document B** est un article tiré du quotidien national espagnol *El País* daté du 15/06/2023. La journaliste Natalia Marcos y évoque la place de la langue espagnole dans le monde (plus de

500 millions de locuteurs). Elle aborde la collaboration de la plateforme *Netflix* avec *l'Instituto Cervantes* et met en avant l'âge d'or de l'audiovisuel espagnol et son rayonnement dans le monde. L'article évoque le lien entre langue et culture et l'impact immense de la production audiovisuelle, notamment à travers des séries célèbres (*La Casa de Papel*, *Los Serrano*, *El Tiempo entre Costuras*, etc.). Une étude a été réalisée au moment de la pandémie pour mesurer l'impact de la langue espagnole dans le cinéma, la musique, les séries et son usage sur des plateformes digitales d'apprentissage des langues. Cet article de presse souligne le lien entre une langue et sa culture ; il analyse son succès en évoquant le rôle des moyens de diffusion.

Le **document C**, est un article d'Isabel Obiols, tiré de la revue espagnole *Cuadernos Cervantes*. Elle évoque les 35 millions d'hispanophones installés aux États-Unis et l'influence de l'espagnol sur l'anglais à partir de 1848, date de la vente du Mexique aux États-Unis et début de l'utilisation du *spanglish*. Cette nouvelle langue est perçue tantôt comme une perversion linguistique et une menace, tantôt comme un phénomène logique et une forme de créativité. Une étude est menée sur l'évolution de cette langue, même si certains mots nouvellement créés ne figurent pas encore dans le dictionnaire de la *Real Academia*. Ilan Stavans, conférencier mexicain, étudie l'évolution du *spanglish* et mène de nombreuses conférences sur ce sujet. Il évoque le fait qu'un dictionnaire ne serait pas viable car la langue évolue constamment et des mots à la mode disparaissent aussi vite qu'ils sont nés. Il affirme que le *spanglish* aura plus d'avenir aux États-Unis que l'espagnol lui-même car il répond aux besoins des deux langues. Il ajoute que le *spanglish* est utilisé par des personnes faiblement scolarisées. Le texte met en avant le fait que les langues évoluent car elles sont le reflet de l'évolution des sociétés. Certains candidats n'ont pas su se saisir de cette interprétation et se sont contentés de paraphraser le document.

Le **document D**, de l'auteur mexicain Luis F. Lara a été publié en 2023 dans *Otros diálogos de los Cuadernos de México*. Il évoque la langue comme outil de communication du quotidien, mais aussi de la poésie, des romans, de l'actualité scientifique, etc. Cette pluralité d'usages est liée à l'immense variété linguistique qui peut tout nommer avec toutes les nuances possibles. L'auteur souligne le fait que chaque hispanophone nourrit la langue et la fait vivre, qu'il soit cubain, péruvien ou andalou. Il met en évidence les liens entre langue et culture et le fait que chacune se nourrit de l'autre pour évoluer.

Le **document E**, *Cervantes en Gibraltar* (13/05/2023), est un article de la journaliste Lola Pons Rodríguez extrait du quotidien espagnol *El País*. Il traite du thème de l'apprentissage de l'espagnol à *l'Institut Cervantès* de Gibraltar, territoire britannique au sud de l'Espagne et connu pour la coexistence des langues anglaise et espagnole. Les enseignements qu'on y dispense ne sont pas que théoriques ; ils s'attachent à la dimension pragmatique et facilitent l'intégration sociale. La diffusion de la langue étant inséparable de celle de sa culture, ce lien doit permettre l'ouverture à l'autre. L'article évoque une tension liée à l'implantation de l'institut Cervantès à Gibraltar, en territoire britannique, mais la journaliste déclare qu'il ne faut pas y voir un cheval de Troie, mais bien plutôt un élément pour le maintien de la langue et de la culture espagnoles à Gibraltar.

Le **document F** est extrait du Codex Tlaxcala, ouvrage illustré du XVI<sup>e</sup> siècle qui décrit la vie quotidienne et les moments importants de l'époque de la Conquête espagnole. Le document est un dessin qui représente Hernán Cortés conversant avec un chef aztèque lors d'un échange commercial (de l'or contre des animaux, de la nourriture...). Le chef, assis sur un trône, est accompagné de trois personnages situés debout derrière lui, cette disposition démontrant un

lien hiérarchique. Face à eux, le conquistador Hernán Cortés, assis lui aussi sur un trône, est accompagné de La Malinche (devenue probablement sa maîtresse), située debout derrière lui. Elle lui sert d'interprète. Ce document évoque la rencontre entre deux mondes, ici face-à-face, et qui doivent communiquer ; la Malinche représente le lien entre ces deux mondes. Pour les uns, elle était une traîtresse, pour les autres, une alliée permettant une meilleure communication entre les deux peuples. Tous les candidats n'ont pas su identifier ce personnage, certes ambigu, qu'est La Malinche et ont même produit des contresens en parlant de prostitution.

Le **document G** est un texte de Bettina Langerfeldt, tiré d'un site internet colombien d'actualités. L'article met en évidence l'utilité de la pratique de la langue espagnole dans le monde des affaires et notamment sur internet. Lors d'un voyage aux États-Unis, la rédactrice fait état de son usage constant de l'espagnol à l'aéroport, à l'hôtel, au centre commercial. L'espagnol n'a pas seulement une valeur culturelle, mais aussi économique, surtout depuis 2011 lorsque l'implantation d'un *Instituto Cervantes* à New York a mis en évidence l'espagnol comme deuxième langue aux États-Unis. Au Brésil comme en Europe, la présence et la place de cette langue dans les systèmes éducatifs n'est plus à prouver et elle connaît aussi un fort développement en Chine. Selon certaines études, l'espagnol est la troisième langue parlée dans le monde et la seule possédant une orthographe, une grammaire et un dictionnaire communs à tous les pays où elle est parlée. La langue espagnole facilite les échanges commerciaux entre plus de 450 millions de personnes dans le monde. Une étude démontre que partager une langue permet de multiplier par quatre les échanges commerciaux et par sept les investissements.

**Pour conclure**, si les documents ont été convenablement présentés dans l'ensemble, ils ont pu donner lieu aussi à trop de paraphrase ou à des analyses très superficielles. Le jury attendait des candidats une présentation de chaque document sur le plan formel (article, dessin humoristique, etc.), mais aussi une mise en lumière des intentions de leur auteur (dénonciation, revendication, etc.). Le lien entre tous les supports permettait de dégager un fil conducteur pour mener à bien une séquence pédagogique.

### **Problématique et lien entre les supports :**

La formulation des problématiques a parfois été trop longue ou confuse et a été exprimée par question unique souvent trop fermée. Rappelons qu'une problématique doit conduire les élèves à réfléchir et doit être suffisamment ouverte pour permettre l'émergence de plusieurs idées possibles. Le projet final apportera des réponses en lien avec la problématique posée. L'exploitation des supports proposés s'organise en conséquence : elle apporte les outils linguistiques nécessaires à l'expression personnelle, ainsi que les références culturelles indispensables.

Certaines problématiques proposées ont révélé une incompréhension du dossier proposé voire des contresens. En effet, un candidat a, par exemple, mis en avant l'influence des États-Unis dans la destruction de la langue espagnole. Certaines propositions de projets finaux n'ont pas toujours été en adéquation avec la problématique annoncée, ce qui démontrait un manque de clarté dans le choix des objectifs ; ceux-ci n'ont pas été correctement ciblés ou identifiés et n'ont pas permis de créer un fil conducteur dans la séquence.

Ce fil rouge était ici la place de la langue espagnole dans le monde, tant au niveau historique, culturel que linguistique. Son influence sociale, économique, son évolution linguistique constante et son influence interculturelle sont mis en avant dans les divers documents du dossier. Il était important que les candidats le relèvent et en expriment les enjeux essentiels.

### **Fait de langue :**

Le fait de langue portait sur l'usage du subjonctif dans le document E. Il était demandé d'en relever les occurrences et d'expliquer son utilisation en contexte.

Certains candidats ont omis cette première étape du relevé ce qui montre au mieux, une mauvaise gestion du temps, au pire, une méconnaissance de ce mode et de son usage. Les subjonctifs présents relevés dans le document étaient : *sepan, manejen, difundan, paseen, crucen, sea, termine, considere*.

Ce mode représente un caractère non accompli de l'action, irréalisée ou supposée comme telle, ou sur laquelle on peut émettre un doute. L'action peut avoir lieu dans le présent ou le futur.

Ici, il s'agissait de mettre en avant le fait que la langue et la culture espagnoles peuvent servir l'intégration sociale et la communication. La journaliste souhaite que cette langue soit vue comme un pont entre l'anglais, l'espagnol et le *llanito*, l'espagnol de Gibraltar. Mais ce n'est là qu'un vœu qui n'est pas totalement réalité.

### **Proposition de séquence pédagogique :**

Les propositions de séquences pédagogiques se sont avérées de niveau inégal. Certaines étaient bien structurées même si certains outils ou objectifs n'étaient pas toujours adaptés. En revanche, d'autres séquences montraient une incohérence dans la structure, dans des outils, dans les propositions de travail, mettant les élèves en difficulté voire en les oubliant.

Les erreurs récurrentes sont souvent liées à des objectifs insuffisamment identifiés et ciblés par les candidats. Il est important de déterminer sur quoi l'on souhaite faire réfléchir les élèves (la problématique) et de prévoir la forme que prendront les réponses possibles à cette problématique (projet final). Quelles seront les activités langagières mises en jeu, quels les supports seront nécessaires ? Il est essentiel de trouver le lien entre la problématique et le projet final avant de proposer la séquence.

Le nombre de séances est à annoncer et à respecter. Annoncer un seul document et une seule activité par séance n'est pas réaliste et démontre une difficulté à concevoir une progression efficace des apprentissages. Certaines séquences présentées se sont limitées à une liste de documents et d'activités déconnectées. D'autres supposaient un cours trop frontal et systématique dans sa forme (questions du professeur et réponses des élèves). Il convient de s'interroger sur les outils dont les apprenants vont avoir besoin pour construire et produire leurs réponses. Si ces points ne sont pas anticipés, il sera difficile de trouver une logique (et une progression) dans la séquence. On pensera également à réactiver des prérequis ou à les anticiper pour consolider les connaissances des élèves. Il revient à l'enseignant de proposer les outils nécessaires à l'expression (écrite ou orale) ; par exemple, si les élèves doivent exprimer un souhait, un doute, le recours au subjonctif sera tout à fait pertinent. Il conviendra alors

d'introduire le fait de langue dans le questionnement, dans la construction de la réponse attendue et de le faire pratiquer régulièrement.

L'ordre des documents est à annoncer car il donne une idée sur le fil conducteur retenu de la séquence. Chaque document contient les outils nécessaires facilitant le développement des compétences. On ne saurait donner une image en document d'ouverture sans avoir anticipé les outils nécessaires à l'expression. On ne peut demander aux élèves de décrire l'image s'ils n'ont pas une base lexicale suffisante.

Le lien entre problématique et projet final est essentiel, et l'activité langagière qui dominera dans le projet doit être soumise à entraînement au cours de la séquence, ce qui semble parfois méconnu des candidats. Il est donc important d'identifier un fait de langue qui sera inclus dans le projet final.

Certaines séquences pédagogiques proposaient des travaux en groupe. Afin de limiter les « effets d'annonce », il est primordial de cibler les objectifs de cette modalité de travail. Les groupes sont-ils homogènes, hétérogènes et pourquoi ? Le temps de l'activité est également à indiquer et le rôle attendu des élèves est à préciser. La diversité des profils des élèves est à prendre en compte et à anticiper pour les activités en groupe.

Des évaluations étaient à présenter et certaines séquences en proposaient. Il est important d'identifier le type d'évaluation (diagnostique, formative, sommative), d'en cibler les critères cohérents en lien avec les objectifs et de les annoncer clairement. On ne saurait proposer une répartition de points de façon aléatoire, avec par exemple six items comptant trois à quatre points chacun et mettant au même niveau de compétence « le soin donné à la copie : trois points » et une « analyse pertinente : quatre points ». Les critères d'évaluation doivent répondre aux objectifs visés.

La qualité de la langue française est aussi prise en compte et certaines fautes telles que « ils \*trouveron », « une vision \*culturel », « les \*subjectifs » (au lieu des subjonctifs) ne sont pas admissibles pour des futurs professeurs dont la qualité de la langue française est inscrite dans le référentiel de compétences de l'enseignant (« maîtriser la langue française à des fins de communication »). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Il est important de se relire et d'organiser une bonne gestion du temps incluant un temps de relecture de sa copie.

Certains candidats ont également proposé d'ajouter d'autres supports pour compléter leur séquence. Rappelons que les programmes de langues préconisent l'usage de documents authentiques, issus du monde hispanophone. On appelle document authentique, un **document sonore, écrit, iconographique ou audiovisuel qui a été conçu pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle** et non créée artificiellement pour des intentions didactiques. Un travail sur le film français *Un indien dans la ville* ne saurait donc faire partie de la séquence pédagogique en espagnol puisqu'il n'est pas issu de la culture hispanique.

Le jury a apprécié les présentations claires et organisées qui respectaient les consignes, l'annonce du nombre de séances, des objectifs (culturels, linguistiques, pragmatiques, etc.), de la période de l'année prévue pour la séquence proposée, de la problématique et du projet final. Une présentation claire et structurée est souvent gage d'un travail organisé et réfléchi.

#### **4. ÉPREUVES ORALES**

Conçues pour évaluer les différentes compétences attendues d'un futur enseignant elles ont également nécessité de la part des candidats une préparation régulière et sérieuse pour se placer en situation favorable, les attentes en termes de maîtrise des deux langues, outre le français, déjà évoquées pour les épreuves écrites, venant se conjuguer à d'autres critères en matière de réflexion didactique et pédagogique ainsi qu'en matière de posture professionnelle légitimement attendue d'un futur enseignant.

Le jury se félicite d'avoir reçu des candidats dont la prestation a été de bonne tenue, attestant visiblement d'une bonne préparation ainsi que d'une bonne aptitude à se projeter dans le métier d'enseignant et à en apprécier les enjeux. La réussite de ces trois épreuves, a été grandement fonction du sérieux apporté à la préparation, tant pour les deux épreuves de leçon que pour l'épreuve d'entretien professionnel.

##### **4.1 Les épreuves de leçon**

Dans ce cadre-là, le jury a été en mesure de distinguer des candidats de valeur. A l'inverse, une mauvaise compréhension de l'écrit et/ou de l'oral, un anglais ou un espagnol oral de qualité médiocre, une maîtrise insuffisante des référents littéraires et civilisationnels du monde anglophone ou hispanophone, une culture générale pauvre, ou une appréhension erronée des attentes du jury ont pu lourdement obérer les résultats.

Le jury a pu apprécier des prestations convaincantes qui répondaient aux exigences et attendus de l'épreuve dans le sens où elles étaient structurées, cohérentes, pertinentes et efficaces.

Les meilleurs candidats ont su ne pas perdre les documents de vue et aller au-delà dans l'analyse (dégagement d'un « fil rouge »). Certains candidats ont oublié de présenter le document B sélectionné ou le document C lors de leur prestation. Il faut donc bien penser à présenter le document A et un document B, en justifiant son choix, ainsi que le document C, en les mettant en relation (points communs éventuels, différences, opposition, etc.).

Le jury souligne que l'épreuve ne se limite aucunement à la restitution du script du document pivot (document A), ni à sa paraphrase : le document A et le document C, tout comme le document B choisi, constituent des supports qui servent de bases à la construction d'une analyse qui peut s'élaborer de manière diachronique ou synchronique, mais toujours transversale du point de vue historique, culturel, scientifique ou littéraire, selon la nature et le contenu des documents proposés. A ce propos, le jury insiste sur la nécessité d'exploiter la dimension culturelle (histoire, géographie, civilisation) des documents supports, en veillant parallèlement à s'appuyer sur ces documents pour définir des objectifs linguistiques (grammaticaux, lexicaux, phonologiques, pragmatiques, socioculturels). Il ne s'agit pas de faire l'étalage de ses connaissances culturelles autour de la thématique imposée, mais de préciser en quoi les documents proposés peuvent être connectés à tel ou tel aspect culturel.

Par ailleurs, si une excellente maîtrise de la langue anglaise, espagnole et française est exigée, elle ne suffit cependant pas à la réussite des épreuves du concours. En effet, il est attendu des candidats qu'ils démontrent leurs aptitudes à décrire, restituer, commenter et analyser de façon structurée les études de documents qui leur seront proposés. Il est également important de problématiser le sujet. Rappelons également que l'objectif est de présenter une séance attribuée à une classe précise, qu'il



est important de situer, même brièvement, dans une séquence dont la place durant l'année scolaire sera énoncée et justifiée. Les candidats veilleront à maîtriser ce qu'ils proposent, qu'il s'agisse notamment des points de grammaire et de phonologie, ou des concepts didactiques (notion de « différenciation », par exemple). Enfin, des modalités d'évaluation claires, cohérentes et pertinentes, même énoncées succinctement, sont également les bienvenues.

Pour terminer, le jury propose ici quelques conseils qui s'appliquent aux deux sous-parties de cette épreuve.

Concernant la voix, il convient de veiller à ce que son volume permette l'écoute et à l'échange. Les candidats ne doivent pas marmonner et il leur faut prendre le temps d'articuler. Le jury déplore trop de présentations monocordes, avec un volume de voix quasi inaudible pour certains candidats. De même, il convient de démontrer dans son propos suffisamment de conviction, et d'enthousiasme. Enfin, la gestion du temps de préparation et surtout du temps de présentation reste capitale. Le jury a pénalisé des candidats qui parlaient trop vite et qui n'utilisaient que la moitié ou les deux tiers du temps imparti à l'exposé. Le jury conseille donc aux futurs candidats d'avoir une montre ou un chronomètre sous les yeux afin d'optimiser leur temps et, par ailleurs, de s'entraîner en amont.

Concernant la posture physique, certains candidats ont décidé de rester debout plutôt que de s'asseoir comme cela leur était proposé. Le jury laisse aux candidats la possibilité de rester debout, mais la lecture des notes peut se révéler inconfortable. Par ailleurs, le jury conseille de numéroter les pages de notes, d'utiliser des codes (couleurs, soulignage, surlignage...) pour se repérer facilement dans l'exposé oral. Il est également important de regarder les membres du jury, tant lors de la phase d'exposé que d'entretien.

Le jury rappelle ici qu'il convient de répondre aux consignes données dans le sujet. Un temps de lecture scrupuleuse de ces consignes est indispensable au début du temps de préparation. Il est également incontournable de respecter la langue employée : l'anglais pour la partie a) et le français pour la partie b). Les meilleurs candidats ont su ne pas perdre de vue les documents, tant pour l'analyse dans la partie a) que pour l'exploitation didactique dans la partie b).

#### **4.1.1 Épreuve de leçon portant sur la langue vivante ANGLAIS**

##### **Rappel des consignes**

Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (première partie : 30 minutes maximum, seconde partie : 30 minutes maximum)

Durée de la préparation : 2 heures

##### **Sujet : *Social Mobility***

Le support vidéo est un extrait de la cérémonie des *BAFTA (British Academy of Film and Television Arts)* de 2017, présentant le discours de Ken Loach lors de la remise du prix du meilleur film britannique pour *I, Daniel Blake*. Ce discours est suivi d'une courte interview du réalisateur (source <https://www.youtube.com/watch?v=t97XvudyLpE>).

A l'occasion de la réception de son prix, Ken Loach se livre à une critique sans réserve de la politique du gouvernement conservateur envers les personnes fragiles et défavorisées, en identifiant deux catégories principales (*hundreds of thousands of people in this country/refugee children*). Son discours militant positionne les « faiseurs de films » dans un camp qui ne serait pas celui du gouvernement en

place (*the filmmakers know which side they are on*), défendant ainsi une vision clivée de la société explicitement référée à la lutte des classes (*And in the struggle that's coming /the rich and the powerful, the wealthy and the privileged, and the big corporations and the politicians who speak for them, on the one hand, and the rest of us on the other*).

Il interprète la distinction reçue comme une approbation par l'académie du contenu de son film qu'il présente comme étant « la vérité » (*thank you to the Academy for endorsing the truth of what the film says*).

Il définit par ailleurs la fonction des films et énumère leurs multiples enjeux (*they can entertain, they can terrify, they can take us to worlds of the imagination, they can make us laugh, and they can tell us something about the real world we live in*), notamment celui de dire la vérité et de constituer une force d'opposition partisane, du côté « des gens » (*despite the glitz and the glamour of occasions like this, we are with the people*).

Les points et pistes complémentaires à développer lors de l'entretien pouvaient porter sur l'identification des principales cérémonies de remise de distinctions artistiques dans les pays anglo-saxons, le cinéma engagé et, plus largement, les artistes et formes d'expressions artistiques engagés. Il était également attendu des candidats qu'ils puissent évoquer les grandes lignes de la politique sociale au Royaume-Uni et d'effectuer une mise en contexte politique du discours (en évoquant notamment les principaux courants et partis politiques). Plus largement, les notions de justice sociale et de mobilité sociale pouvaient faire l'objet d'un commentaire.

### **Support écrit 1**

Article (source : <https://www.governmentevents.co.uk/how-does-stagnant-social-mobility-affect-young-people/>)

Ce support définit la notion de mobilité sociale (*link between a person's occupation or income and the occupation or income of their parents*).

La commission de mobilité sociale britannique présente un certain nombre de constats sur les difficultés engendrées par le manque de mobilité sociale, notamment auprès des plus jeunes. Elle classe le Royaume-Uni au 21e rang du classement mondial, parmi les plus mauvais résultats des pays du G7.

On note un des liens possibles avec le discours de Ken Loach dans le constat portant sur la division de classes et l'injustice du système : *the UK accommodates poorer economic performance, class-based divisions and an inherently unfair system*.

### **Pistes de séance / d'entraînements possibles :**

- procéder à une exploitation statistique de données ;
- suggérer des solutions, proposer des modifications ;
- comprendre, analyser et rendre compte d'articles de presse, de documentaires, de campagnes d'information ;
- rendre compte d'un travail de recherche d'informations et/ou d'une action citoyenne, individuelle ou collective

### **Thématiques :**

- grandes problématiques d'actualité et leurs incidences dans le(s) pays de la langue étudiée (environnement, développement durable et transition écologique, innovation scientifique, technique et technologique, mondialisation, respect des droits humains, droits de l'enfant, accès à l'éducation, conditions de travail, respect et égalité de tous, mouvements migratoires)

- description, à partir d'un dessin, d'un plan ou d'un schéma, les caractéristiques du fonctionnement d'un système.

## **Support écrit 2**

Publication (source: <https://www.linkedin.com/pulse/importance-soft-skills-achieving-social-mobility-future-marco-ni%C3%B1o>)

Marco Nino est le fondateur et PDG de Breeze, une compagnie start-up œuvrant au développement de compétences transversales chez les jeunes.

Cette publication présente l'importance des compétences transversales dans le recrutement professionnel et leur impact sur les chances d'une plus grande mobilité sociale. L'éclairage est mis sur certaines d'entre elles, visiblement plus attendues des employeurs (compétences culturelles / relationnelles / émotionnelles).

Un lien pouvait être fait avec la réforme de la classe de terminale professionnelle préconisant l'entraînement des compétences psycho-sociales et leur valorisation. La problématique des périodes de formation en milieu professionnel (en France ou à l'étranger) pouvait également constituer une référence appréciée.

En termes d'exploitation pédagogique, les liens avec le programme de langues vivantes pouvaient être établis ainsi :

- produire, oralement ou à l'écrit, un message ou document à caractère récapitulatif (bref compte rendu, rapport ou bilan de la réalisation d'une tâche, d'une intervention) ;
- lire et comprendre des CV, lettres de motivation, des fiches métiers, des fiches de poste ;
- rédiger un CV, une lettre de motivation ;
- se présenter à un entretien d'embauche et le passer ;
- présenter un projet d'évolution professionnelle.

Les thèmes concernent ici les codes sociaux et comportementaux adéquats aux diverses situations de communication et, notamment, ceux de l'accueil de la clientèle, des partenaires de l'entreprise, des usagers (formules de salutations et de courtoisie, attitudes, gestes, regards, postures) ainsi que les modalités de candidature et codes de l'entretien d'embauche.

## **Document iconographique**

Affiche du film *Modern Times*, 1936 (auteur inconnu)

Source : <https://moreorlessbunk.wordpress.com/2008/10/08/modern-times-1936/>

Charlie Chaplin est présenté en tenue de travail d'ouvrier, salopette et T-shirt blanc. Il se tient debout, les bras ouverts tel un Christ sur la croix, tenant dans chaque main un interrupteur électrique industriel. Il ne porte aucun élément de protection.

L'expression de son visage interpelle, son regard fixe le spectateur.

Cette affiche permet de faire le lien avec le film *I, Daniel Blake* dont il est question dans le discours de Ken Loach et les conditions de travail des classes sociales dites inférieures. Cela vient nourrir une réflexion sur le cinéma engagé et de tracer des parallèles/différences entre les messages exprimés dans le cinéma contemporain et celui des années 30 (et décennies intermédiaires) :

- personnages historiques et personnalités célèbres ;

- grandes œuvres célèbres (littérature, musique, peinture, sculpture, cinéma, photographie) ;
- en fonction des domaines de spécialité, vocabulaire des outils professionnels, des équipements, des tenues vestimentaires.

L'exploitation pédagogique du support permettait notamment de :

- comprendre, analyser et rendre compte d'articles de presse, de documentaires, d'affiches, de spots publicitaires, de campagnes d'information ;
- s'exprimer à l'écrit et à l'oral au sujet d'une problématique sociétale, éthique ou environnementale ;
- participer à un débat, à une table ronde, défendre et justifier sa position, réfuter celle de son interlocuteur, chercher à convaincre.

#### 4.1.2 Épreuve de leçon portant sur la langue vivante ESPAGNOL

##### Rappel des consignes

Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (première partie : 30 minutes maximum, seconde partie : 30 minutes maximum)

Durée de la préparation : 2 heures

Première partie : **Analyse et restitution en espagnol** (exposé : 15 minutes ; entretien : 15 minutes)

Deuxième partie : **Construction et présentation en français d'une séance** (exposé : 15 minutes, entretien : 15 minutes)

Le candidat présente en français une séance d'enseignement, en lien avec la thématique du document support de la première partie et à partir de documents complémentaires qu'il a librement sélectionnés pendant sa préparation. Il explique et justifie ses objectifs et ses choix, tant pédagogiques que didactiques. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury.

##### Les attendus

Pour la première partie, une restitution complète et précise du document est nécessaire pour bien juger l'étendue de la compréhension orale des candidats. Mais rappelons également qu'une simple description littérale (plan par plan) de la vidéo ne peut suffire. Il s'agit bien d'aller au-delà et de proposer une analyse afin de rendre compte des enjeux du document. Une attention toute particulière est, bien évidemment, portée sur la qualité de la langue espagnole (syntaxe, lexique, phonologie). Les candidats ne sauraient séparer la forme du fond pour rendre compte du contenu du message inclus dans cet extrait de vidéo.

Pour la deuxième partie, une justification et une analyse brève (intérêt et enjeu) du ou des documents choisis sont nécessaires avant toute proposition d'exploitation. Cette dernière doit mettre en évidence les objectifs linguistiques et culturels de la séance ainsi que l'activité langagière dominante. Il est attendu des candidats qu'ils donnent des exemples concrets de mise en œuvre, mais également qu'ils sachent anticiper les difficultés inhérentes à certains supports et proposent des solutions sans oublier les élèves, leurs besoins, leur niveau de compétence. N'oublions pas qu'une bonne maîtrise du français est indispensable dans cette partie.

S'agissant d'un concours de recrutement des professeurs de lycée professionnel, les candidats doivent se projeter dans le contexte du lycée professionnel. Il est ainsi attendu des candidats une connaissance

des programmes, des modalités d'examen, des niveaux attendus/visés et du public concerné. En effet, on ne peut confondre le niveau attendu en LVA (B1+) et en LVB (A2+).

Et enfin, les candidats doivent se montrer suffisamment à l'aise dans les échanges et disposer de bonnes capacités à communiquer. Il est essentiel de regarder tous les membres du jury et s'emparer des questions formulées par ce dernier comme des pistes permettant un approfondissement ou une rectification des points annoncés. Les questions posées ne sont en aucun cas des pièges. Pouvoir revenir sur ses propos démontre une capacité à porter un regard critique sur son travail, qualité attendue dans le référentiel des compétences de l'enseignant (« S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »).

Lors de cette première session 2024, deux sujets ont été proposés. On les trouvera ci-après, accompagnés, premièrement, d'un commentaire général du jury sur les prestations des candidats pour chaque partie et, deuxièmement, de quelques pistes de lecture, d'analyse et de réflexion :

### **Première partie.**

#### **Restitution, analyse et commentaire d'un support audio ou vidéo (document A)**

Les supports proposés ont été, de manière générale, bien compris par les candidats. Ceux-ci ont présenté des analyses assez complètes qui ont mis en évidence les principaux enjeux des extraits en liant la forme (différents plans cinématographiques utilisés, musique, etc.) et le fond. Dans les quelques prestations trop succinctes, liées parfois à une compréhension insuffisante du document, les candidats n'ont pas toujours su exploiter les références historiques ou culturelles pour approfondir leurs analyses. Pour une présentation aboutie du document, nous incitons les futurs candidats à utiliser la totalité du temps dont ils disposent. La présentation d'un candidat qui accède à l'implicite, qui a une vision critique sur le sujet ou qui sait reconnaître le contexte socio-économique, culturel ou historique du document est toujours valorisée). Enfin, bien que des connaissances sur les différentes techniques de mise en scène se révèlent nécessaires pour l'étude d'un extrait filmique, elles doivent être employées à bon escient et ne pas envahir l'exposé du candidat. Une liste des effets repérés sans aucune analyse ou justification s'avèrerait stérile.

#### **Maîtrise de la langue espagnole**

La majorité des candidats a fait preuve d'une bonne maîtrise linguistique. Rappelons néanmoins, qu'en tant que futurs enseignants, ils doivent représenter un modèle phonologique fiable. Pour cette raison, les erreurs de prononciation ou les accents peu authentiques se révèlent peu compatibles avec la fonction de professeur de langue. Le jury ne peut que se montrer inquiet quant à la solidité de la maîtrise de la langue de Cervantès par certains candidats dont les erreurs sont difficilement acceptables (*\*europeanos, dar la culpa, \*aeólico, \*son presentes, \*la equipa, una mensaje, \*no es mucho serio, ...*).

Presque tous les candidats ont montré de bonnes capacités de communication, adoptant à tout moment une bonne gestuelle, parlant de manière claire et avec un débit convenable. Un exposé trop monotone, un débit trop lent ou un regard qui se fixe exagérément sur les notes plutôt que sur le jury sont à éviter.

#### **Exemple :**

**Pistes d'exploitation du document A :** Extracto de la película También la lluvia (2010) de Icíar Bollaín (1967, directora española): "Conversación con el alcalde". Duración: 2'54

*Se trata de un fragmento de la película También la lluvia", de Icíar Bollaín, en la que aparecen varios personajes. Entre estos destacan cuatro: un señor de unos sesenta años que parece ser el alcalde de la ciudad y tres hombres, miembros del equipo de rodaje de una película. La escena tiene lugar en un salón de un edificio oficial que podría ser el ayuntamiento. El alcalde, con chaqueta y corbata, da la bienvenida al equipo de rodaje y en especial al actor, del que conoce todas sus películas, y les transmite la satisfacción de la ciudad por haber elegido contar la historia de Fray Bartolomé de las Casas, personaje, según su opinión, poco valorado. Uno de los miembros del equipo, el director, aprovecha para agradecerle al alcalde haberles enviado un grupo de policías para velar por su seguridad. Tras servirles una copa de champán, un colaborador del alcalde le dice al oído que unos manifestantes están quemando los recibos del agua. Este intenta minimizar los disturbios (que se pueden ver y oír de manera fugaz a través de una de las ventanas) y el actor frivoliza la situación, haciendo una comparación con una anécdota sobre María Antonieta durante la Revolución Francesa. El director del equipo de rodaje le comenta al alcalde que le parece razonable lo que los manifestantes piden, a lo que el edil responde que su país tiene pocos recursos y que la inversión extranjera es fundamental para mantener un servicio de abastecimiento de agua. Al mismo tiempo, critica la actitud de los indios, de los que destaca su desconocimiento de la manera de gobernar un país y su desconfianza (hacia los gobernantes) fruto de la explotación sufrida durante la colonización. Cuando el alcalde intenta justificar su política con informes del FMI, el actor de cine lo interrumpe señalando que esas personas del FMI no podrían vivir con un sueldo de 40 dólares al mes. En este momento, el director le dice al alcalde que una persona que gana dos dólares al día no puede soportar un incremento del precio del agua del 300%, a lo que el alcalde le contesta que esos dos dólares son los mismos que cobran los extras de la película y que, al igual que ellos, todos tienen un presupuesto muy ajustado. La escena termina con el productor de rodaje comunicándole al alcalde su preocupación por esas manifestaciones que podrían poner en peligro el rodaje de la película e invitándole a llegar a un acuerdo con los manifestantes. El alcalde termina la conversación afirmando que no cederán ni un centímetro antes los indígenas, de lo contrario volverían a la edad de piedra.*

*A lo largo de toda la escena, destaca el contraste entre lo que pasa en el interior del ayuntamiento, con una sala lujosa donde se sirve champán, y el exterior, donde tiene lugar una manifestación de protesta por el precio del agua. En todo momento se puede escuchar de fondo el ruido de la gente que participa en las protestas.*

*El interés principal de este fragmento reside en la ironía de la situación. En efecto, los miembros del equipo de rodaje, que han venido para rodar una película sobre Fray Bartolomé de las Casas, gran defensor de los indios y considerado como uno de los primeros promotores de los derechos humanos, denuncian las condiciones que sufren los indígenas, explotados por los gobernantes. Pero al mismo tiempo contribuyen a esa explotación, pagando solo dos dólares al día a los extras que aparecen en su película. Aparecen de esta forma tres partes bien definidas: por un lado, tenemos a las élites, personificadas en el alcalde, dignas herederas de los conquistadores españoles y del poder ejercido sobre los nativos; por otro lado, están los manifestantes, lo indígenas, el pueblo oprimido; y, por último, están los miembros del equipo de rodaje, "forasteros" que llegan dando lecciones, pero que al final no son muy diferentes de los opresores y que podrían aparentarse a las grandes empresas multinacionales que se aprovechan también del pueblo indígena.*

Otros temas que se pueden evocar son:

-Modernidad contra tradición (evocado por el alcalde)

*-Las nuevas maneras de colonización (presencia de multinacionales en países hispanoamericanos)*

*-La lucha de clases*

## **Deuxième partie**

### **Construction et présentation en français d'une séance**

La présentation d'une séance d'enseignement constitue la seconde partie de l'épreuve de leçon portant sur la langue vivante. Cette partie de l'épreuve se déroule en français et dure trente minutes : l'exposé du candidat dure quinze minutes, suivi de quinze minutes d'entretien avec le jury.

Le jury attend des candidats la présentation d'une séance d'enseignement, comme le stipule clairement la consigne, et non d'une séquence entière. En effet, le temps de préparation ainsi que le temps d'exposé ne permettent pas aux candidats d'élaborer une séquence complète ou même de la présenter. Ainsi, les candidats qui se sont aventurés dans l'exposition exhaustive du contenu d'une séquence ont manqué de temps par la suite pour réaliser la tâche demandée : présenter une séance. La séance a donc été bâclée et il manquait des précisions importantes pour la bonne compréhension du travail mené par le candidat. Le jury ne peut que conseiller aux candidats de prendre le temps de lire attentivement la consigne (comme ils le feraient avec leurs élèves) et d'y répondre scrupuleusement afin de ne pas amputer leur prestation d'une partie essentielle.

Ensuite, il convient de rappeler que la séance d'enseignement doit être en lien avec la thématique du support vidéo de la première partie de l'épreuve de leçon portant sur la langue vivante. Dans le dossier dont dispose le candidat, plusieurs supports unis par une thématique commune sont proposés afin de pouvoir élaborer une séquence et une séance de cours. Le candidat s'appuiera donc sur un ou plusieurs documents du dossier qu'il aura choisi afin de construire sa séance d'enseignement. Il lui est demandé d'expliquer et de justifier ses objectifs et ses choix pédagogiques et didactiques. Dans cette perspective, il ne suffira pas de lister des propositions, mais bien d'explicitier les éléments énoncés. Par exemple, l'explication d'un candidat qui a annoncé qu'il destinait la séquence à une classe de terminale car il la voit comme « difficile » manque de développement. Une justification plus précise sur le vocabulaire utilisé dans les documents et fondée sur les descripteurs de niveaux du CECRL aurait été plus pertinente.

Par ailleurs, le jury tient à attirer l'attention des candidats : bien qu'il ne soit pas demandé de présenter une séquence complète, il est indispensable de contextualiser la séance proposée. Ainsi, le jury attendait que les candidats présentent au minimum le titre de la séquence, la thématique abordée, la problématique, les objectifs assignés et le projet final envisagé. Toutefois, il ne faut pas oublier que le jury attend avant tout une séance détaillée. Il semble judicieux que les candidats donnent l'ordre d'étude des documents et situent la place de la séance au sein de la séquence. Par exemple, un candidat a pu dire au jury que la séance présentée constituait la deuxième séance de sa séquence car la première serait dédiée à un des textes du dossier, afin d'introduire les premiers éléments linguistiques nécessaires à la suite de la séquence. Ce candidat a ainsi pu démontrer sa capacité à concevoir une séquence cohérente. Il est également nécessaire de décrire les activités langagières abordées en les reliant dans la mesure du possible avec le projet final énoncé. Il ne saurait être question d'enchaîner des tâches sans lien les unes avec les autres. Ainsi, mener un travail sur le subjonctif présent car il apparaissait dans l'un des textes, mais ne serait pas réutilisé du tout par la suite n'est pas pertinent. Il est nécessaire d'avoir une vision globale de la séquence pour présenter la séance. De la même manière, certains candidats ont proposé des activités telles que des exercices de grammaire totalement déconnectés des faits de langue nécessaires à la bonne réalisation du projet. Il

est indispensable de mener une véritable réflexion autour des objectifs linguistiques choisis. Il n'est pas attendu des candidats qu'ils relèvent tous les faits de langue présents dans les documents pour les étudier avec la classe. Au contraire, il est souhaitable que des candidats choisissent des points de grammaire ou de conjugaison en fonction des tâches que les élèves auront à réaliser. Il est donc indispensable de procéder à des choix. « L'effet catalogue » ne sert en rien la prestation du candidat. Il faut penser que les objectifs linguistiques doivent être répétés et intégrés dans une approche spiralaire afin que l'élève soit en mesure d'apprendre et pas seulement « voir » un point de langue. Expliquer la formation d'un temps verbal ne permet pas à l'élève d'en maîtriser l'usage. En revanche, le fait de le découvrir et d'en comprendre la construction, de le réutiliser plusieurs fois permettra aux apprenants de réellement dominer son emploi. Mieux vaut donc assigner à la séquence un nombre d'objectifs raisonnable qui permettra véritablement un travail sur la langue et une bonne acquisition de ses mécanismes par les élèves. Les candidats doivent également veiller à la faisabilité de leurs propositions.

La plupart des candidats ont peiné à gérer le temps et ont fait une présentation floue et trop rapide de la séance. Une explication des différentes activités réalisées est indispensable. Les documents textuels ont trop souvent été survolés. Par exemple, un candidat n'a pas perçu que la nature était hostile dans le document B1 du sujet 1 (L'Albufera, vue comme un lieu dangereux duquel on ne ressort pas si l'on vient à s'y perdre) et a pu dire au jury que l'environnement était agréable. Ce contresens ne peut que nuire à l'ensemble du travail et à l'exploitation pédagogique présentée. Il n'y a pas de séquence type attendu. Toute proposition est recevable tant qu'elle est cohérente et qu'elle entraîne efficacement les élèves à progresser efficacement. La séquence devra proposer des activités langagières variées en mettant l'accent sur celle qui sera évaluée lors du projet final (sans oublier de penser aux critères d'évaluation), des objectifs en quantité raisonnable, une problématique qui offre aux élèves différentes pistes de réflexion. Les documents ont été choisis pour être travaillés ensemble. Il y a donc une unité thématique entre eux. Les candidats devront choisir entre le document B1 ou B2 (documents écrits) qu'ils associeront au document A (support audiovisuel) et au document C (support iconographique). Ils veilleront à proposer des activités progressives et en lien.

Pour conclure, le jury invite les candidats à s'entraîner régulièrement à cet exercice afin de proposer une séance cohérente qui s'inscrira dans un cadre de séquence élaboré. Il faut veiller à bien gérer son temps entre l'étude de la vidéo et l'élaboration d'une séance pendant le temps de préparation. Une lecture attentive préalable des documents est primordiale à une bonne exploitation pédagogique. Par exemple, la bande dessinée de Quino n'a pas toujours été comprise par manque d'étude du document. Il ne s'agissait pas de défense de la nature comme a pu le suggérer un candidat, mais bien de défense de la liberté d'expression. Ce contresens aurait pu être évité si davantage de temps ou d'attention avait été consacré à l'analyse des supports.

### **Brève analyse des documents**

#### **Exemple : sujet 1**

Ce sujet portait sur le monde paysan et la nature.

**B1. Fragmento de la novela de Vicente BLASCO IBÁÑEZ, *Cañas y barro* (España), 1902**

**B2. Poema de Antonio MACHADO, En estos campos de la tierra mía in *Campos de Castilla* (España), 1912**

**C. Cuadro de Jacinto OLAVE AZPIRI, *El piropo* (España), 1945**



### **Pistes d'exploitation du document B1**

Le document B1 est un extrait de roman qui dépeint la vie dans la Albufera, le monde paysan et la pauvreté dont ils souffrent. Cet extrait montre la difficulté de vivre dans la Albufera, région de Valence en Espagne. Le texte décrit une nature hostile qui laisse présager la difficulté de la vie dans cet environnement. La séance pourra démontrer les liens entre la nature et les hommes : la manière dont les lieux de vie difficiles affectent les personnes. Des repérages liés à cette flore luxuriante mais parfois menaçante peuvent être réalisés afin d'aider les élèves à mieux appréhender les enjeux du document. On pourrait envisager de décrire l'ambiance qui se dégage de ce texte pour comprendre les conditions de vie des paysans dans cette région de culture du riz.

### **Pistes d'exploitation du document B2**

Le document B1 est un poème d'Antonio Machado. Dans ce document, le poète évoque deux régions : la Castille et l'Andalousie, cette dernière étant, ici, tournée vers son passé. La façon dont est décrite la nature pourra être étudiée afin de mieux comprendre les sentiments évoqués par le poète. A nouveau, on procédera avec profit à des repérages lexicaux utiles pour accéder au sens. La nature apparaît comme le reflet de l'âme et des sentiments. On travaillera par exemple sur la façon dont la nature est liée aux souvenirs du poète. Le passé apparaît heureux tandis que le présent est présenté comme douloureux. On pourra mettre en avant, de nouveau, le lien entre l'homme et son environnement : la nature ravive les souvenirs et construit les hommes.

### **Pistes d'exploitation du document C**

Le document B1 est un tableau. Il s'agit d'un portrait de deux jeunes gens du monde paysan qui semblent épanouis. La nature apparaît ici, contrairement aux documents précédents, comme idyllique. Les couleurs chaudes et les formes arrondies renvoient volontiers à la sérénité. La nature et les personnages semblent étroitement liés (ils sont aussi symboliquement reliés par la courbure de l'outil de travail (la faucille). Le titre « *El piropo* » renvoie à une acceptation marquée par le rire franc de la jeune femme, à une certaine réciprocité voire complicité entre les deux jeunes gens dont l'aisance des corps est sans doute à souligner. Les couleurs chaudes évoquent l'été. Le bonheur et la joie se dégagent dans un milieu idéalisé (beau temps, nature généreuse qui donne du travail). Ils sont jeunes et rayonnants dans un milieu qui évoque l'abondance. Le travail sur la représentation de la nature permet de comparer la vision optimiste et positive donnée dans ce tableau et les textes précédents qui présentaient une nature hostile rendant la vie rude et difficile. La diversité du monde paysan est évoquée ici dans différentes œuvres constitutives de la culture hispanique.

## **4.2 ÉPREUVE D'ENTRETIEN PROFESSIONNEL**

L'épreuve d'entretien avec le jury 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 se déroule en français.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée maximale de cinq minutes, 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.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du Capes, selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

### **1. Première partie : exposé et échange**

Il est attendu du candidat qu'il montre la cohérence et le sens de son parcours professionnel.

La présentation doit démontrer la prise d'initiatives du candidat, fruit de la traduction de ses choix. Il doit également expliquer ses éventuelles réorientations professionnelles.

Une présentation thématique est préférable à une présentation chronologique puisqu'elle permet de mettre davantage en valeur l'expérience du candidat et de démontrer sa capacité d'analyse et de synthèse.

Exposé : il doit être clair, bien organisé et facile à suivre. Il convient de lier habilement parcours de formation, expériences professionnelles diverses ainsi que compétences et connaissances acquises pertinentes pour le métier de professeur d'anglais et/ou d'espagnol en lycée professionnel. Le candidat montre ce qui motive son souhait de devenir enseignant. Il doit être capable de se projeter dans le métier, même si son expérience sur le terrain est limitée. Le candidat se doit d'anticiper les attendus et s'être suffisamment familiarisé avec le cadre institutionnel, même de manière théorique.

Échange : il est important de bien écouter les questions, quitte à faire répéter les membres du jury ou demander une clarification, afin d'apporter une réponse étoffée, cohérente et claire. Pour le candidat, cet échange ne vise pas à se répéter, mais plutôt à expliciter des expériences concrètes (par exemple, en revenant sur ses pratiques en stage, ses travaux de recherche ou ses séjours à l'étranger) afin de mettre l'accent sur les compétences et connaissances acquises à cette occasion et qui pourront être réinvesties dans le métier d'enseignant.

#### Quelques constats à l'issue de cette première session :

Les candidats ont, en général, utilisé le temps imparti de façon pertinente en s'appuyant sur une analyse réflexive de leur parcours et en suscitant l'intérêt du jury. Ils ont utilisé sans difficulté les cinq minutes imparties et se sont exprimés dans un discours fluide et construit.

L'annonce du plan est présente dans la majorité des présentations, souvent thématique : formation, parcours professionnel, motivations.

Les meilleurs candidats ont démontré de l'aisance dans leur expression orale et ont établi un lien pertinent entre la présentation de leur parcours et leur candidature au concours.

En ce qui concerne l'échange, il a permis aux candidats de démontrer leur détermination à s'engager dans la fonction d'enseignant.

La plupart des candidats ont adopté une posture ouverte, à l'écoute des questions du jury et ont été réactifs dans leurs réponses. Certains n'ont pas hésité à demander des reformulations au jury. Ils ont souvent pris le temps de réfléchir avant de répondre. Ces échanges permettent ont parfois révélé de des contradictions ou des fragilités dans la cohérence du parcours du candidat. L'échange a aussi permis de clarifier, d'approfondir ou d'éclairer un ou plusieurs éléments du parcours.

### **1. Deuxième partie : mise en situation professionnelle**

Le candidat doit démontrer qu'il possède les qualités relationnelles requises pour l'exercice du métier d'enseignant. Il doit proposer des solutions cohérentes à court et moyen terme. Le jury est sensible à des propositions innovantes.

Les situations professionnelles soumises à la sagacité des candidats sont volontairement « délicates » et « complexes », et n'attendent pas de réponses systématiques ou uniques. Les candidats doivent veiller à ne pas les paraphraser, mais bien à les analyser en prenant en compte tous les termes essentiels : le niveau de classe, les acteurs concernés, leur nombre, le lieu ou tout autre élément qui pourrait les éclairer. Il s'agit de dégager les enjeux relatifs à cette situation. Enfin, le candidat devra aussi s'interroger sur l'implicite de la situation.

Par exemple :

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

Le candidat aura pris le soin d'identifier le ou les valeurs en jeu en s'appuyant sur au moins un texte de référence et saura démontrer comment, en futur fonctionnaire de l'État, il les incarne, les transmet et les fait vivre. Il est donc indispensable de connaître les grands textes de référence tels que le préambule de la Constitution de 1946, le Code de l'Éducation, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO du 25 juillet 2013), la charte de la laïcité, les programmes scolaires, etc. Le jury n'attend toutefois pas un exposé de connaissances plaquées, mais une maîtrise de l'esprit de ces textes par les candidats qui les utilisent à propos pour nourrir leur exposé. Une analyse juste et de bon sens sera préférée à une érudition des textes de loi mal employée.

Évoquer un concept sans connaître la philosophie qui le sous-tend n'éclairera en rien la prestation (notamment, pour le concept de laïcité). Le candidat connaîtra la distinction entre « opinion » et « croyance », « neutralité de l'enseignant » et « liberté d'expression encadrée pour les élèves », ainsi que la différence entre l'obligation d'instruction et l'obligation de formation.

Le candidat est ensuite invité à mobiliser sa réflexion et ses connaissances afin de formuler des pistes d'action de nature à répondre au problème qu'il a identifié. Le jury a entendu de très bonnes prestations qui combinent une réelle connaissance des textes de référence et des dispositifs, ainsi qu'une analyse fondée sur le bon sens et les valeurs de la République. Les meilleurs candidats ont fait

preuve de tact et de discernement en envisageant les implications éventuelles des actions, en évitant les affirmations péremptoires et en hiérarchisant les priorités.

Il est attendu des candidats qu'ils présentent des solutions à court et à long terme (par exemple, dans un souci de prévention et d'éducation à la citoyenneté ou à la santé). Afin de fournir une réponse adéquate à la question posée, le candidat se devra aussi de connaître la différence entre une « punition » et une « sanction », une « faute » et une « erreur », le « harcèlement » et la « moquerie », un « PAP » et un « PPS », etc. Sans se soustraire à ses responsabilités, le candidat -futur enseignant- n'agit pas seul mais se projette dans un collectif, travaillant avec les différents acteurs de l'établissement, les partenaires extérieurs et les familles. Certains candidats énumèrent les interlocuteurs sans réellement connaître leur mission, et ne choisissent pas toujours pertinemment le ou les acteurs adaptés à la situation. Le jury conseille donc aux candidats d'approfondir leurs connaissances du fonctionnement d'un établissement scolaire : le rôle de la direction, des services de la vie scolaire, des personnels de santé et d'action sociale ou des diverses instances (CA, CESCE, CVG/L, etc.) qui peuvent constituer des leviers pour les différents parcours éducatifs. Le jury invite tout particulièrement les candidats qui bénéficient de stages d'observation et de pratique accompagnée ou d'un stage en responsabilité dans le cadre du MEEF à ne pas se limiter aux situations d'enseignement, mais à s'intéresser au projet d'établissement, au règlement intérieur, aux dispositifs particuliers et à participer aux instances en tant qu'observateurs afin de développer leur culture professionnelle.

Afin de parfaire leur connaissance du fonctionnement de l'institution et des enjeux éducatifs, il est recommandé aux candidats de s'approprier les outils mis à leur disposition tels que le coffret *Le Guide républicain* contenant le vadémécum « La laïcité à l'école », ainsi que les volumes « L'idée républicaine » et « La République à l'école », ou encore le vadémécum « Agir contre le racisme et l'antisémitisme », qui ont été remis aux établissements à la rentrée 2021.

Le jury attend également que le candidat fasse preuve d'engagement et expose le sens donné à son action au service des élèves et au sein d'un collectif de travail. La présentation du cadre de travail en classe, les différentes modalités de travail collaboratif et l'aptitude à associer et à fédérer les partenaires et/ou acteurs du territoire sont des moyens que le candidat peut mobiliser pour exprimer pleinement sa détermination à intégrer l'éducation nationale et le lycée professionnel.

Il importe que la présentation du candidat permette au jury d'évaluer globalement sa valeur professionnelle potentielle et sa réponse aux obligations de fonctionnaire : loyauté, exemplarité, neutralité, probité, solidarité...

Il est recommandé au candidat de réaliser des temps d'immersion en établissement en amont du passage de l'épreuve orale afin de s'acculturer au monde du lycée professionnel. L'identification de ses missions, de ses spécificités et des grands enjeux auxquels il doit répondre sont des éléments qui placent le candidat en situation de réussite.

Enfin, en ce qui concerne le positionnement et le niveau de langue, il est attendu du candidat une posture professionnelle adaptée au cadre formel de cette épreuve et inhérente à sa future mission. Il devra aussi s'exprimer à l'aide d'un vocabulaire précis dans un registre soutenu. En effet, les candidats doivent faire montre de leur maîtrise du français en situation professionnelle en évitant un niveau de langue relâché (exemple : « le prof de sport » pour « le professeur d'EPS », « virer » pour « exclure », « \*l'harcèlement » pour « le harcèlement », l'utilisation fautive de « malgré » suivi de « que ») ou la répétition des expressions telles que « de base », « du coup », « voilà », « en free style », et en utilisant les termes adéquats.

Il doit, par ailleurs, essayer de maintenir le contact visuel avec tous les membres du jury et produire un discours dynamique.

#### Quelques constats à l'issue de cette première session

Les meilleurs candidats incarnent les valeurs de l'école, se sont appropriés les valeurs de la République avec simplicité, bon sens, dans l'intérêt général. Ils analysent la situation et la problématisent avec pertinence et nuance, en lien avec les enjeux éducatifs et en s'appuyant sur des apports théoriques solides. Aux prises de position péremptoires ou dogmatiques, le jury a préféré des réponses nuancées et argumentées.

Enfin, outre la maîtrise de termes et concepts fondamentaux (culturel/cultuel), une solide connaissance des repères culturels des langues enseignées est indispensable également dans le cadre de cette deuxième épreuve. A titre d'illustration, on peut regretter que la culture britannique fasse défaut parfois, par exemple dans le cadre des traditions de Noël, qui font partie intégrante de la culture britannique, indépendamment de toute connotation religieuse.

#### **Quelques recommandations pour les mises en situation :**

##### 1. Travailler sur une méthodologie de l'épreuve

- Identifier les éléments remarquables de la situation
- Repérer les valeurs et les principes réglementaires constitutifs de la situation
- Apporter une réponse à court terme (parfois la seule réponse immédiate est d'en informer sa hiérarchie), puis à moyen terme (résolution de la situation avec les protagonistes, les familles) et enfin à long terme (prévention et anticipation des risques, constitution d'une équipe d'intervention, formation des élèves, actions de prévention, les partenaires ...)
- Penser à mobiliser les instances de l'établissement
- Ne jamais oublier sa hiérarchie

2. Le candidat doit rester naturel et ne pas chercher ni à théâtraliser l'épreuve, ni à jouer le rôle que l'on aurait demandé de tenir. Il doit être vigilant à la tentation du formatage, à une application trop stricte et sans prise de recul des recommandations issues de la formation ou de sa propre représentation du système scolaire.

##### 3. Le candidat doit s'appuyer sur des connaissances maîtrisées :

- Avoir une bonne connaissance du référentiel métier et du fonctionnement de l'EPL et de ses instances.
- Connaître les priorités de l'École et être au fait de l'actualité éducative (ex : programmes, référentiels, etc.).

Tous ces éléments doivent être pensés en contexte, dans le cadre des spécificités du lycée professionnel.

**Exemples de mises en situations proposées aux candidats, et pistes de réflexions :**

**Situation 1 (renvoyant à un contexte de classe)**

**Mise en situation d'enseignement**

*Vous êtes professeur d'anglais en classe de troisième prépa-métiers. A l'approche de Noël, lors d'une séance co-animée avec le professeur d'éducation musicale sur le thème des « Christmas Carols », un élève vous interpelle et vous demande : « Vous avez le droit de parler de Noël en classe ? »*

**Vous analyserez la situation.**

**Vous indiquerez les valeurs et principes de la République et, le cas échéant, les principes juridiques régissant le service public d'éducation ou l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, qui sont en jeu.**

**Vous proposerez des pistes de solutions.**

L'enjeu de la situation concerne la question de la laïcité (valeur de la République) et les contenus d'enseignement. La charte de la laïcité et la loi de séparation de l'Église et de l'État constituent les textes de référence qu'il convient de maîtriser et de mettre en avant.

Les pistes de solution à envisager sont personnelles et collectives, et il convient d'envisager des réponses à court, moyen et plus long terme.

Une bonne maîtrise des programmes par l'enseignant permet d'anticiper les difficultés éventuelles pouvant être rencontrées lors de l'étude de tel ou tel point du programme.

En tout état de cause, il faut réaffirmer la différence entre le culturel et le cultuel, peut-être en citant en exemple d'autres chapss/faits dans d'autres langues/cultures. Rappeler le fait qu'étudier une langue, c'est aussi se familiariser avec la culture de cette aire culturelle.

S'appuyer sur le vademécum de la laïcité, qui précise qu'« en cas de difficulté avérée à poursuivre la séance et en dernier recours, il convient de solliciter le service de la vie scolaire et prendre les mesures prévues dans l'établissement dans les circonstances exceptionnelles empêchant un cours de se dérouler ».

Collaborer avec d'autres collègues et prévoir une heure d'EMC autour du thème de la laïcité (co-intervention avec d'autres professeurs de la classe intéressés pour expliquer comment ils abordent la laïcité dans leur cours).

**Situation 2 (renvoyant à un contexte en dehors de la classe)**

**Mise en situation relative à la vie scolaire**

*Vous êtes professeur principal en lycée professionnel. Lors d'une réunion parents-professeurs, un parent vous informe qu'un représentant des parents d'élèves de la classe tient des propos injurieux à votre rencontre et critique votre travail sur les réseaux sociaux, auxquels ont accès élèves et parents.*

**Vous analyserez la situation.**

**Vous indiquerez les valeurs et principes de la République et, le cas échéant, les principes juridiques régissant le service public d'éducation ou l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires qui sont en jeu.**

**Vous proposerez des pistes de solutions.**

#### Enjeux de la situation

- Il s'agit d'une atteinte à l'autorité morale de la personne et d'un outrage à une personne chargée de service public pour cause de diffamation. Cela occasionne une diminution ou une mise en danger de l'autorité due à la fonction (valeur de la république : respect de la personne).
- On peut mentionner un usage excessif et malveillant des réseaux sociaux et le non-respect du règlement intérieur de l'établissement.

#### Cadre réglementaire / Textes de référence

- Articles D. 111-6 à D. 111-9 du code de l'éducation qui régit les associations de parents d'élèves
- Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 : le rôle et la place du parent à l'école : « Les documents remis aux responsables d'établissement doivent cependant respecter le principe de laïcité, les dispositions relatives à la vie privée et prohibant les injures et diffamations et exclure toute propagande en faveur d'un parti politique ou d'une entreprise commerciale. »
- Article 33 de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse, injures publiques envers des fonctionnaires publics est prévue et réprimés par la loi de 1881 sur la presse sont prescrits trois mois après qu'ils ont été commis. Passé ce délai, ils pourront "nourrir" un dossier disciplinaire, mais ne pourront donner lieu à une condamnation.

#### Pistes de solutions

- Signaler immédiatement les faits au chef d'établissement
- Recevoir, en présence du chef d'établissement, le parent concerné et un membre de la fédération de parents d'élèves concerné. Il s'agira aussi de rappeler le rôle de ce représentant.
- Informer les intéressés de la possibilité de porter plainte ; un rappel du règlement intérieur peut s'avérer très utile.
- Demander au chef d'établissement d'informer officiellement les membres de la communauté éducative de la nécessité du respect des règles de respect mutuel.
- Organiser une heure de vie de classe, si possible avec des autres membres de la communauté éducative (administration, vie scolaire, pôle médico-social) pour ouvrir le dialogue avec les élèves au sujet des rumeurs et allégations qui ont circulé.
- Envisager l'intervention au sein de l'EPLE d'une association sur l'usage des réseaux sociaux.

## **5. LANGUE ORALE ET PHONOLOGIE DE L'ANGLAIS**

La base du métier de professeur d'anglais est de maîtriser la langue anglaise pour ainsi constituer un modèle suffisamment authentique auprès des élèves. La phonologie est pour cela un outil indispensable mais qui reste pourtant souvent considérée comme le « parent pauvre » chez les anglicistes (étudiants, candidats aux concours ou enseignants). Les conseils qui suivent peuvent être lus à deux niveaux : d'un côté, celui de « l'apprenant » (que, d'une certaine façon, nous restons tous)

ou l'angliciste désireux d'apprendre l'anglais oral et de comprendre le système phonologique de la langue, puis d'un autre côté, celui de « l'enseignant » qui se doit d'inclure systématiquement un objectif phonologique au sein de ses séquences pédagogiques, tout en l'articulant de manière logique avec les autres objectifs, activités et documents. Nous conseillons aux candidats de ne pas hésiter à se (re)mettre à niveau non seulement en s'exposant régulièrement à de l'anglais authentique (la production passant par la perception), mais aussi en lisant des ouvrages de phonologie/phonétique et en se familiarisant avec la transcription phonétique.

### Consonnes et voyelles

Les consonnes de l'anglais posent régulièrement problème aux non-natifs, comme le jury a pu le constater dans certaines prestations de candidats. Au sujet des « classiques » que sont le <r> et le <th> : ce premier est généralement réalisé /ɹ/ ou /r/ (bien que certains accents, comme l'écossais, possèdent un <r> roulé) ; ce dernier a deux prononciations possibles (une version sourde /θ/ comme *thing* et une version sonore /ð/ comme *that*, mais les prononciations /t/ et /d/ s'entendent toutefois dans certains accents comme l'irlandais), sauf cas exceptionnels où <th> se prononce /t/ (*Thames, Thomas, Theresa, Thai(land), thyme*). L'erreur classique de remplacer ces derniers phonèmes par /s/ et /z/ résulte en un fort accent étranger, français, ce qui a parfois donné des prestations orales insuffisantes pour un concours de recrutement d'enseignants d'anglais (exemple : *antithesis* prononcé, ou perçu par le jury comme, \**antizizi*).

Le futur enseignant d'anglais se doit de savoir que le <h> se prononce systématiquement en anglais contemporain et qu'en tant que consonne, c'est l'article *a* (et non *an*) et la prononciation /ðə/ pour *the* qui seront utilisés devant les mots commençant par <h> (exemples : *the hotel, the history, a happy man, a hundred*). Toutefois, quelques exceptions sont à noter : dans *hour, honour* (*honor* en anglais américain), *heir, honest*, ainsi que leurs dérivés (*hourly, honourable, etc.*), les emprunts directs du français (*haute couture, hors d'œuvre*) et le mot *herb* (uniquement en anglais américain), le <h> est muet ; on dira cette fois *the hour* /ði 'aʊə/ ou *an hors d'œuvre*.

Certains candidats ont tendance à reproduire les règles de prononciation du <s> français en anglais. Or, le <s> anglais ne se prononce pas systématiquement /z/ lorsqu'il est entre deux voyelles (*disease* /di'zi:z/, *laser* /'leɪzə/, *analyse* /'ænaləɪz/, mais : *analysis* /ə'næləɪs/, *basic* /'beɪsɪk/, *disagree* /,dɪsə'gri:/, *disabled* /dɪs'eɪbəld/), de même que <ss> ne bloque pas nécessairement la prononciation /s/ : *possess* /pə'zes/, *dessert* /dɪ'zɜ:t/.

Comme en français, il existe des contextes où certaines consonnes seront muettes en anglais. En voici quelques exemples, qui à nouveau sont utiles pour le candidat à la fois en tant qu'angliciste et en tant que futur enseignant :

le <b> est muet dans <-mb> en fin de mot : *bomb, climb* (y compris avec un suffixe : *climbing* /'klaɪmɪŋ/);

le <b> est muet dans <-bt> : *doubt, debt, subtle* ;

le <c> est muet dans : *indict, muscle, victuals, Gloucester* ;

le <g> est muet dans <gn> en début ou fin de mot : *gnome, sign* ;

le <g> est muet dans <-gm> en fin de mot : *diaphragm, phlegm* ;

le <k> est muet dans <kn> : *kneel, know* (en revanche : on entend /k/ dans *acknowledge*) ;

le <l> est muet dans <-alf>, <-alk>, <-alm> : *half, talk, calm* ;

le <l> est muet dans : *could, should, would, folk, yolk, Holmes, Lincoln, Norfolk, Suffolk* ;

le <n> est muet dans <-mn> en fin de mot : *column, damn* ;

le <p> est muet dans <ps->, <pn-> et <pt-> en début de mot : *psychology, pneumonia* ;



le <s> est muet dans : *isle, island, aisle, viscount* ;

le <t> est muet dans <-sten> et <-stle> : *listen, wrestle, mistletoe* ;

le <w> est muet dans : *who(m), whose* (mais pas dans *what, where, when, which, why*), *whole, answer, sword, Greenwich, Norwich, Warwick*.

Le cas de <-ough> est particulier et sa prononciation est à apprendre au cas par cas, aussi bien pour la voyelle que pour l'éventuelle consonne ; non seulement <ou> n'aura pas toujours la même valeur, mais <gh> sera tantôt prononcé, tantôt muet. Les exemples suivants permettent de souligner le décalage entre l'orthographe et la prononciation, dont les candidats doivent avoir conscience à la fois pour leur propre prononciation et en tant qu'enseignants : *tough* /tʌf/, *though* /ðəʊ/, *thought* /θɔ:t/, *through* /θru:/, *trough* /trɒf/. Le repérage d'un tel décalage entre la graphie et la phonie peut permettre à des élèves de comprendre l'intérêt de se détacher de l'influence de l'écrit à l'oral.

Le phénomène dit « d'aspiration » des consonnes /p t k/ en début de syllabes accentuées mérite une certaine attention. En effet, ces consonnes seront suivies d'un [h] phonétique dans de tels contextes (exemples : *ap'pear, de'test, 'care, 'politics, im'portant*, etc.). La conscience de ce phénomène oublié et pourtant crucial permet non seulement au locuteur non natif de rendre sa prononciation plus authentique, mais également d'offrir à l'enseignant une suggestion d'objectif phonologique qui a toute sa place en classe d'anglais.

Les règles grapho-phonémiques de l'anglais sont fort complexes. Hormis les cas d'associations de voyelles graphiques (exemples : <ou> = /aʊ/, /u:/, <ai> = /eɪ/, etc.), pour chacune des voyelles graphiques accentuées (<a>, <e>, <i>/<y>, <o> et <u>) on oppose traditionnellement une valeur dite « tendue » ou « libre » (respectivement : /eɪ i: aɪ əʊ (j)u:/) et une valeur dite « relâchée » ou « entravée » (/æ e ɪ ɒ ʌ/), contraste souvent illustrable par les contextes de base suivants (où V = voyelle, C = consonne, # = fin du mot) :

'V+C# ou 'V+C+C = voyelle relâchée (*mat, fact, bed, sit, not, got, cut*)

'V# ou 'V+V ou 'V+C+<e># = voyelle tendue (*mate, chaos, Pete, site, note, go, cute*).

Ces règles sont facilement repérables et transférables par les élèves, quoi qu'il faille garder à l'esprit le lien avec l'accent de mot (la voyelle non accentuée étant, elle, souvent réduite en schwa /ə/ : *com'pute* /kəm'pjʊ:t/, *a'bide* /ə'baɪd/). Toutefois, la complexité du système grapho-phonémique de l'anglais est telle que ces règles de base comportent des exceptions courantes (*have, give, love, come, gone, child, truth*, etc.), ainsi que des sous-règles, où certaines voyelles suivies de certaines consonnes auront une valeur bien précise. Voici quelques exemples :

- <a> est prononcé /ɔ:/ (et non /æ/) lorsqu'il est suivi de <ll>, <lk>, <ld>, <lt> ou <ls> : *fall, bald, talk, false*, etc. ;
- <a> est prononcé /eɪ/ (et non /æ/) dans <ange> : *change, danger*, etc. (sauf : *anger* /'æŋgə/) ;
- <i> est prononcé /aɪ/ (et non /ɪ/) dans <ind> et <igh(t)> : *mind, grind, light, high*, etc. (sauf : le nom *wind* /'wɪnd/) ;
- <o> est prononcé /əʊ/ (et non /ɒ/) lorsqu'il est suivi de <ll>, <lt>, <ld>, <lk> : *roll, cold, folk*, etc. (sauf : *doll* /'dɒl/) ;
- <o> est prononcé /ɜ:/ dans <wor> + consonne : *work, worse*, etc. (sauf : *worn* /'wɔ:n/).

### Aspects prosodiques

Il est une erreur de penser que l'anglais oral et la prononciation se résument aux voyelles et aux consonnes. Au contraire, les aspects prosodiques de la langue (l'accentuation, le rythme, l'intonation) jouent un rôle primordial dans l'authenticité, l'intelligibilité et la compréhensibilité du message. Alors

que certains candidats avaient une bonne maîtrise des phonèmes anglais, leur rythme restait trop monocorde. Or, contrairement au français qui a un rythme dit « syllabique », l'anglais est une langue à rythme accentuel, où les syllabes accentuées s'enchaînent et entraînent bien souvent la réduction des syllabes inaccentuées. Prenons la phrase suivante en guise d'exemple :

*My 'father is 'doing some 'gardening.*

Seuls les mots porteurs de sens sont accentués (en général, les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes), tandis que les mots grammaticaux sont inaccentués, voire réduits (déterminants, conjonctions, prépositions, auxiliaires, etc.), d'où les fameuses formes contractées. Si cette théorie semble difficile à mettre en place, elle doit en fait devenir un automatisme à force d'écoute de la langue authentique. Rappelons également que la flexibilité de la prosodie anglaise fait que chaque phrase, ou groupe de mots, contiendra une syllabe plus accentuée que les autres (appelée « accent nucléaire ») et qui véhiculera le sens principal du message. L'exemple suivant permet d'illustrer cette idée et montre à quel point le français diffère dans son fonctionnement :

*He has given her my book.* (→ neutre)

*He has given her my book.* (→ ce livre m'appartenait)

*He has given her my book.* (→ il le lui a offert, non simplement prêté)

*He has given her my book.* (→ c'est lui qui l'a fait)

En outre, tout angliciste n'est pas sans savoir que l'accent d'un mot (parfois appelé « accent tonique », bien que le terme d'accent lexical soit préférable) ne se place pas au hasard. Cet aspect crucial de l'anglais oral est généralement considéré comme plus important encore que la réalisation des consonnes et voyelles ; d'ailleurs, il conditionne généralement la qualité d'une voyelle, puisque la non-accentuation d'une syllabe entraînera très souvent une réduction vocalique, phénomène inconnu du francophone (*A'merica* /ə'merɪkə/, *'Britain* /'brɪtən/, *'England* /'ɪŋɡlənd/). Inversement, le francophone qui ne réalise pas les accents produira un anglais peu authentique et monocorde. Il existe un grand nombre de règles qui permettent de déterminer la place de l'accent ; pour ne donner qu'un exemple, certaines terminaisons dites « contraignantes » indiquent que l'accent se place sur la syllabe précédente (-ion, -ia, -uous ou -ic(al)) : *abo'lition*, *Aus'tralia*, *cons'picious*, *e'lectric*). Parmi les erreurs les plus fréquentes entendues chez les candidats, notons les mots liés à l'analyse de la vidéo de l'épreuve de leçon (nous y avons indiqué la place correcte de l'accent) : *'comment*, *de'velop*, *con'tribute*, *'video*, *con'sider*, *'analyse*, *'emphasise*, *under'stand*, *'integrate*, *tech'nology*... En cas de doute, il convient de vérifier dans un dictionnaire.

## Bibliographie

Nous recommandons l'ouvrage suivant, qui permet aux candidats et (futurs) enseignants de consolider leurs connaissances théoriques des grands aspects de la phonologie anglaise, tout en acquérant les outils nécessaires à la bonne intégration de la phonologie en classe d'anglais (en allant au-delà du simple placage d'objectifs classiques tels que la prononciation de -ed et les groupes de souffle) :

- Capliez M. & Guendouz P. (2021). *Apprendre et enseigner l'anglais oral*. Paris, L'Harmattan.
- Roach P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course (4<sup>th</sup> Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells J. C. (2006). *English Intonation: An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

## 6. COMMUNICATION ET MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE

### Français et communication

Il est attendu des candidats une maîtrise de la langue française appropriée au métier de l'enseignement. Il est donc particulièrement crucial pour le candidat d'utiliser un registre adapté au contexte professionnel. Une fois achevée la partie en anglais de l'épreuve 1, ainsi que lors des échanges avec le jury, on constate fréquemment une baisse de vigilance sur la correction de la langue, notamment chez les candidats francophones. Il est donc important pour le candidat de bannir de son discours toute trace d'un registre trop familier : les simplifications phonétiques *ch'ais pas*, *y'aurait*, *'fin* (pour *enfin*), débiter une phrase par *déjà* ou la terminer par *quoi*, les mots et expressions suivantes : *truc*, *on va dire*, *j'ai envie de dire*, *des fois*, *au final*, *et tout ça*, *on sait jamais*, *du genre*, *et compagnie*, *on ne va pas se mentir*.

Le passage de l'anglais au français entraîne souvent les candidats à produire des anglicismes : *\*une application* (pour *une candidature*), *\*écrire un post* (pour *un commentaire*), *\*les introduire à la problématique* (pour *leur présenter la problématique*), *\*une audience d'adultes* (pour *un public d'adultes*).

De manière générale, on recommande au candidat de ne pas céder à l'emploi abusif de *petit* ou *un peu* dont l'usage est très répandu en français oral mais qui, dans le contexte de l'épreuve, pourraient trahir une incertitude de sa part ou bien minimiser son propos. En effet, la posture professionnelle du candidat se mesure également par sa capacité à prendre en charge ce qu'il dit.

Enfin, il est crucial que les candidats soignent particulièrement la qualité de leur communication. Il est indispensable d'adopter un volume suffisamment audible et un débit ni trop lent, ni trop rapide pour faire passer correctement ses idées, aussi bien pour le jury que pour de futurs élèves. Un entraînement régulier devant un public ou bien à l'aide d'enregistrements vidéo permet d'installer de bonnes habitudes comme le contact visuel régulier avec le jury, et réduire les hésitations et tics de langage (*euh*, *ok*, *en fait*, *du coup*) qui parasitent inconsciemment le discours. S'entraîner en condition d'examen afin de rendre l'exercice le plus familier possible est la meilleure solution pour réduire les effets du stress qui est souvent à l'origine de la plupart des difficultés rencontrées.

## **ANNEXES**

### **- EPREUVES ECRITES**

#### **Anglais**

Le sujet d'écrit, qui est commun au CAPLP externe anglais-lettres, peut être consulté et téléchargé sur le site [www.devenirenseignant.gouv.fr](http://www.devenirenseignant.gouv.fr)

#### **Espagnol**

Le sujet d'écrit peut être consulté et téléchargé sur le site [www.devenirenseignant.gouv.fr](http://www.devenirenseignant.gouv.fr)

### **- EPREUVES ORALES**

#### **Anglais**

**Sujet : Social Mobility**

#### **Document A**

**Extrait de la cérémonie des *Bafta Awards 2017 – Ken Loach – I, Daniel Blake.***

<https://www.youtube.com/watch?v=t97XvudyLpE>

#### **Document B 1**

#### **How does Stagnant Social Mobility Affect Young People?**

When providing Youth Services, it is essential to address the social inequalities that affect young people in the UK today. Additionally, it is important to be mindful of how social mobility impacts young people. Social mobility is the link between a person's occupation or income and the occupation or income of their parents. Being mindful of social mobility means ensuring that background doesn't determine the future.

The Social Mobility Commission reports the UK as ranking 21<sup>st</sup> in the World Economic Forum's Index of Social Mobility (2020). This is worse than all other G7 countries, except for the US and Italy. Sasha Morgan, Director of the Social Mobility Commission explains that the UK accommodates poorer economic performance, class-based divisions, and an inherently unfair system. Fixing these inequalities could add £130 million to the UK economy by 2030.

#### **What does a Lack of Social Mobility do?**

According to the Social Mobility Commission, a lack of social mobility affects:

##### **- Access to jobs**

60% of people in professional jobs (such as CEOs, senior police officers, doctors, journalists, solicitors, teachers, and nurses) come from professional backgrounds themselves. Only 34% of people in professional jobs come from working class backgrounds

##### **- Earnings**

People from working class backgrounds earn 24% less a year than those from professional backgrounds. People from working class backgrounds earn on average 17% less than their more privileged counterparts when successfully having entered a professional occupation.

- **Job Training**

Employer-funded training is more likely to be given to those from higher socio-economic backgrounds in every category of job. Half (49%) of adults from low socio-economic backgrounds have received no training since leaving school

- **Adult Education**

Between 2010/11 to 2017/18 there was a 30% decline in those participating in state-funded adult education

- **Geography**

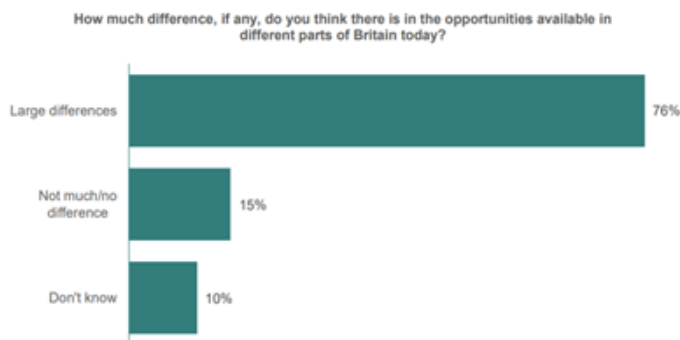
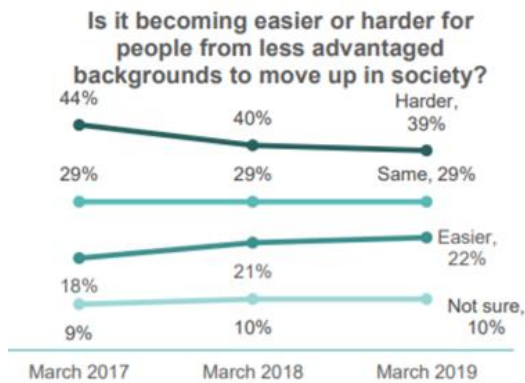
There are disproportionate opportunities for advancement in London. Yet those working from working class backgrounds move regions less and are less likely to move to London where the most opportunities are.

- **Public Perception**

Reporting the results from their annual social mobility barometer (2020), the Social Mobility Commission found that most people feel that there are fewer opportunities for people from disadvantaged backgrounds compared to their better-off peers.

This included going to a top university (77% of people feel there are fewer opportunities dependent on the social background), owning their own home (71%), access to quality childcare (68%), and leaving school with good qualifications.

There are stark and persistent regional differences in perceived opportunity, with the greatest difference between London and the Northeast. 78% of respondents in London felt that there were good opportunities for people to progress in their region, compared to 31% in the Northeast.



*The Social Mobility Commission: The Social Mobility Barometer (2020)*

[...]

**- Unequal Access to Opportunities**

Opportunities to participate are driven by household income, school attended, gender, ethnicity, and geographic location.

Household income is by far the most significant factor driving gaps in participation, with children from the poorest households much less likely to avail themselves of youth services and extra-curricular activities, but especially music classes and sport.

Opportunities to take part in activities also depend on the school that a young person attends, with independent schools more likely to offer a wider breadth and range of activities compared to state schools.

Types of activities are also strongly gendered in their participation, with music, dance, art, and voluntary work having a higher proportion of females and sports being more male-dominated.

Participation in different types of activities differs from ethnic groups. For example, around 4% of British Pakistani Youth take music classes, compared to 28% of British Indian Youth and 20% of White British Youth. Sport is the only activity that has a nearly equal rate of participation across different ethnic groups.

**Labour Market and Soft Skills**

There is strong evidence from the Social Mobility Commission that there is a demand for soft skills from employers in the UK labour market

The most common soft skill lacking in the labour market is the ability to manage ones' own time and task prioritisation (51% of all 'skill-shortage vacancies' were attributed to this in 2017)

Other 'skill gaps' raised by employers included team working, oral communication, and, customer handling. Research from the Social Mobility Commission shows that a correlation between higher

levels of some soft skills and upward social mobility defined as an individual having higher educational attainment than their parents.

### **Supporting Youth Services**

The Social Mobility Commission suggests that there ought to be more funding to develop and extend third sector initiatives that successfully facilitate access to extra-curricular activities for young people. In particular, the retention of vital youth club provisions by local authorities.

Additionally, it is recommended that there be a national extra-curricular bursary scheme to encourage young people from all backgrounds to participate.

There should be an increase in the organisational capacity of schools to support their extra-curricular provision and improve information on the activities available in local areas. Data collection should be improved, and further research should be carried out into the nature of soft skill development and deployment of these skills across different settings.

<https://www.governmentevents.co.uk/how-does-stagnant-social-mobility-affect-young-people/>

## **Document B 1**

### **DOCUMENT B2**

#### **The Importance of Soft Skills in Achieving Social Mobility and Future Goals**

##### **Marco Niño**

*Marco Nino is the founder and CEO of Breeze, a start-up company that empowers high school students to visualize their soft skills development journey.*

**CEO @ Breeze | EdTech, Forming the Future**

April 26th 2023

In today's fast-paced and competitive job market, having strong soft skills is becoming increasingly essential for individuals who want to progress in their careers and achieve their future goals.

Soft skills refer to personal attributes that enable people to communicate effectively, collaborate with others, think critically, and lead a team. In this article, we explore the impact of the soft skills gap on social mobility and future goals, as well as some of the trends and predictions for the future of soft skills.

#### **The Soft Skills Gap and Its Impact on Social Mobility**

The soft skills gap is a significant issue that affects social mobility, as individuals lacking these soft skills may find it difficult to advance in their careers and move up the social ladder. According to a report by Deloitte Access Economics, the soft skills gap in Australia is projected to cost the economy around \$141 billion over the next decade. This shows the significant economic impact of not having enough individuals with strong soft skills.

Furthermore, as the world becomes increasingly globalized, having diverse soft skills is becoming more critical. Companies are looking for individuals who can communicate effectively with people from different cultures, work collaboratively in a team, and think critically to solve complex problems. Without these skills, individuals may find themselves unable to compete for jobs, limiting their social mobility.

### **The Soft Skills Gap and Its Impact on Future Goals**

As businesses continue to evolve, the demand for soft skills is increasing. According to a study by the World Economic Forum, emotional intelligence, creativity, and critical thinking will be the top three skills required in the workforce by 2025. This trend means that individuals lacking these skills may be unable to achieve their future career goals, hindering their personal growth and development.

### **Trends and Predictions for the Future of Soft Skills**

**Emotional Intelligence:** Emotional intelligence is becoming a highly sought-after skill in the workplace as automation and artificial intelligence continue to replace many jobs. The fundamental principle at play here is that possessing emotional intelligence grants an individual the capacity to identify and handle their own emotions, as well as the sentiments of those around them. This capability allows for much smoother handling of intricate social scenarios and fosters effective collaboration among team members.

**Hybrid Work Arrangements:** With remote work becoming more common, soft skills like communication, collaboration, and adaptability have become even more essential for success in the workplace. In the future, we can expect these skills to remain highly valued, as businesses continue to prioritize flexibility and remote work options.

**Cultural Competence:** Cultural competence is another skill that's predicted to be highly valued in the future. With more diverse workforces and customer bases, individuals who can understand and navigate cultural differences will be highly sought after. This includes not just language skills, but also the ability to understand and appreciate different cultural norms, values, and customs.

Amidst the competitive employment landscape, individuals equipped with well-honed soft skills are met with a distinct advantage. These core competencies include effective communication, seamless collaboration, discerning critical thinking abilities, and astute leadership capacities that provide practical indispensability in fostering promising career progression. Proficiency in these areas gives one an advantage in achieving their desired career paths and social mobility.

Source :

<https://www.linkedin.com/pulse/importance-soft-skills-achieving-social-mobility-future-marconi%C3%B1o>

<https://www.linkedin.com/pulse/importance-soft-skills-achieving-social-mobility-future-marco>

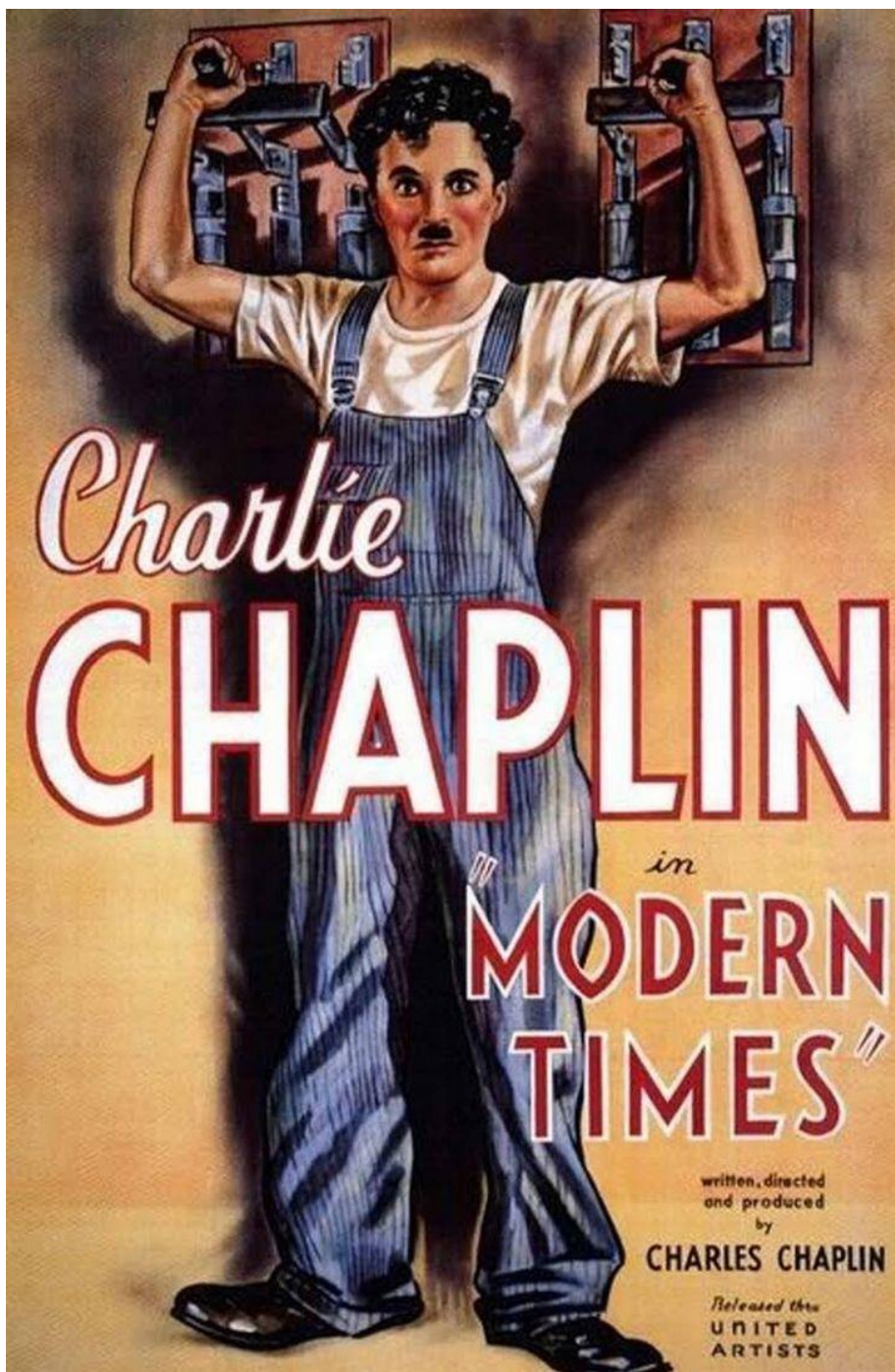


Document C

Original poster for Charlie Chaplin's 1936 film *Modern Times*.

Author : unknown

Source : <https://moreorlessbunk.wordpress.com/2008/10/08/modern-times-1936/>



## Español

### Document A :

*Extracto de la película También la lluvia (2010) de Icíar Bollaín (1967, directora española):  
"Conversación con el alcalde". Duración: 2'54*

### Document B1

Vicente BLASCO IBÁÑEZ (novelista español, 1867-1928), *Cañas y barro*, 1902

*La novela Cañas y barro trata de la vida, en la Albufera de Valencia, de los campesinos entre los siglos XIX y XX.*

[...] Al salir del canal, la barca-correo comenzó a deslizarse por entre los arrozales, inmensos campos de barro líquido cubiertos de espigas de un color bronceado. Los segadores, hundidos en el agua, avanzaban hoz en mano, y las barquitas, negras y estrechas como góndolas, recibían en su seno los haces que habían de conducir a las eras. En medio de esta vegetación acuática, que era como una prolongación de los canales, levantábanse a trechos, sobre isletas de barro, blancas casitas rematadas por chimeneas. Eran las máquinas que inundaban y desecaban los campos, según las exigencias del cultivo.

Los altos ribazos ocultaban la red de canales, las anchas «carreras» por donde navegaban los barcos de vela cargados de arroz. Sus cascos permanecían invisibles y las grandes velas triangulares se deslizaban sobre el verde de los campos, en el silencio de la tarde, como fantasmas que caminasen en tierra firme. [...]

Deslizábase la barca por canales tranquilos, de un agua amarillenta, con los dorados reflejos del té. En el fondo, las hierbas acuáticas inclinaban sus cabelleras con el roce de la quilla. El silencio y la tersura del agua aumentaban los sonidos. En los momentos en que cesaban las conversaciones, se oía claramente la quejumbrosa respiración del enfermo tendido bajo un banco y el gruñido tenaz de *Cañamèl* al respirar, con la barba hundida en el pecho. De las barcas lejanas y casi invisibles llegaban, agrandados por la calma, el choque de una percha al caer sobre la cubierta, el chirrido de un mástil, las voces de los barqueros avisándose para no tropezar en las revueltas de los canales.

El conductor desorejado abandonó la percha, y saltando sobre las rodillas de los pasajeros fue de un extremo a otro de la embarcación arreglando la vela para aprovechar la débil brisa de la tarde.

Habían entrado en el lago, en la parte de la Albufera obstruida de carrizales e islas, donde había que navegar con cierto cuidado. El horizonte se ensanchaba. A un lado, la línea oscura y ondulada de los pinos de la Dehesa, que separa la Albufera del mar; la selva casi virgen, que se extiende leguas y leguas, donde pastan los toros feroces y viven en la sombra de los grandes reptiles, que muy pocos ven, pero de los que se habla con terror durante las veladas. Al lado opuesto, la inmensa llanura de los arrozales perdiéndose en el horizonte por la parte de Sollana y Sueca, confundiéndose con las lejanas montañas. Al frente, los carrizales e isletas que ocultaban el lago libre, y por entre los cuales deslizábase la barca, hundiendo con la proa las plantas acuáticas, rozando su vela con las cañas que avanzaban de las orillas. Marañas de hierbas oscuras y gelatinosas como viscosos tentáculos subían

hasta la superficie, enredándose en la percha del barquero, y la vista sondeaba inútilmente la vegetación sombría e infecta, en cuyo seno pululaban las bestias del barro. Todos los ojos expresaban el mismo pensamiento: el que cayera allí, difícilmente saldría.

## **Documento B2**

Antonio\_MACHADO (poeta español, 1875-1939), *Campos de Castilla* (1907-1917)

### **En estos campos de la tierra mía**

En estos campos de la tierra mía,  
y extranjero en los campos de mi tierra  
—yo tuve patria donde corre el Duero  
por entre grises peñas,  
y fantasmas de viejos encinares,  
allá en Castilla, mística y guerrera,  
Castilla la gentil, humilde y brava,  
Castilla del desdén y de la fuerza—,  
en estos campos de mi Andalucía,  
¡oh, tierra en que nací!, cantar quisiera.

Tengo recuerdos de mi infancia, tengo  
imágenes de luz y de palmeras,  
y en una gloria de oro,  
de lueñes campanarios con cigüeñas,  
de ciudades con calles sin mujeres  
bajo un cielo de añil, plazas desiertas  
donde crecen naranjos encendidos  
con sus frutas redondas y bermejas;  
y en un huerto sombrío, el limonero  
de ramas polvorientas  
y pálidos limones amarillos,  
que el agua clara de la fuente espeja,  
un aroma de nardos y claveles  
y un fuerte olor de albahaca y hierbabuena,  
imágenes de grises olivares  
bajo un tórrido sol que aturde y ciega,  
y azules y dispersas serranías  
con arreboles de una tarde inmensa;  
mas falta el hilo que el recuerdo anuda  
al corazón, el ancla en su ribera,  
o estas memorias no son alma. Tienen,  
en sus abigarradas vestimentas,  
señal de ser despojos del recuerdo,  
la carga bruta que el recuerdo lleva.

Un día tornarán, con luz del fondo ungidos,  
los cuerpos virginales a la orilla vieja.

*Lora del Río, 4 de abril de 1913*

**Document C**

Jacinto OLAVE AZPIRI (pintor español 1877-1957), *El piropo* (1945)

