



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES externe et CAFEP - CAPES

Section : langues régionales : catalan

Session 2024

Rapport de jury présenté par : Estrella MASSIP i GRAUPERA, Présidente du jury

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

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 »,...).

Table des matières

INTRODUCTION.....	3
ÉPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE.....	4
A • ÉPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE PORTANT SUR LA LANGUE REGIONALE.....	4
B • ÉPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE PORTANT SUR UNE DISCIPLINE OPTIONNELLE.....	10
• OPTION ANGLAIS.....	10
• OPTION ESPAGNOL.....	10
• OPTION LETTRES.....	11
• OPTION HISTOIRE ET GEOGRAPHIE.....	11
C • ÉPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUEE PORTANT SUR LA LANGUE REGIONALE.....	11
ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION.....	15
A • ÉPREUVE DE LEÇON.....	15
B • ÉPREUVE D'ENTRETIEN.....	18

Introduction

Lors de cette session 2024 du CAPES/CAFEP externe de Catalan, un poste a été ouvert pour le CAPES et deux pour le CAFEP. Comme l'année précédente, faute, malheureusement, de candidats au CAFEP, les postes correspondants n'ont pas pu être pourvus. Pour le CAPES, se sont inscrits douze candidats. Seuls se sont présentés deux candidats : un candidat a choisi l'option lettres, l'autre l'option anglais. Les deux candidats ont été déclarés admissibles et un seul admis.

Le concours s'est très bien déroulé. Dans un premier temps, les épreuves écrites d'admissibilité du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré ont permis de mesurer les compétences disciplinaires, scientifiques et professionnelles en vue de l'enseignement du catalan et de la discipline optionnelle. Les candidats admissibles ont réalisé de belles prestations lors des épreuves orales d'admission, démontrant une qualité de réflexion didactique et pédagogique, un retour critique sur leur propre parcours, et une adéquation aux attentes éthiques du professorat de l'enseignement secondaire. Le jury s'en est réjoui et espère que l'exigence et la curiosité intellectuelle des candidats admissibles de 2024 seront aussi de mise lors des prochaines sessions.

C'est pour accompagner cette attente que ce rapport a été pensé. Vous trouverez ci-après les bilans et conseils pour les différentes épreuves (épreuves 1 et 3 d'admissibilité et épreuves 1 et 2 d'admission). Pour l'épreuve 2 d'admissibilité (option), nous renvoyons le lecteur aux rapports des CAPES de la discipline optionnelle correspondante, à paraître sur le site devenir enseignant du ministère de l'Éducation nationale :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html>

Nous invitons fortement les candidats à compulsier ce rapport afin de se préparer au mieux pour la session 2025. Les remarques et recommandations exprimées ici visent bien évidemment à être constructives et insistent sur la méthodologie de chaque épreuve de ce concours pour le recrutement de professeurs certifiés de catalan avec la meilleure compétence possible.

Nous tenons finalement à remercier vivement tous les membres du jury – enseignants de l'Université et du second degré, et personnels administratifs de l'Éducation nationale – pour leur implication, leur expertise et leur conscience professionnelle tout au long des épreuves et pour la rédaction de ce rapport également. Notre reconnaissance s'adresse par ailleurs au bureau des concours enseignants du 2nd degré DGRH-D3 du ministère et au Rectorat de l'Académie de Montpellier pour leur accompagnement et aide logistique, ainsi qu'à Madame la proviseure et au personnel du Lycée Professionnel Léon Blum de Perpignan pour leur accueil et leur disponibilité.

Estrella Massip i Graupera, présidente du jury
Fabrice Corrons, vice-président
Luc Bonet, secrétaire

Épreuves écrites d'admissibilité

Les épreuves du CAPES externe et CAFEP-CAPES de langues régionales sont consultables via le lien suivant :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-externe-et-du-cafep-capes-section-langues-regionales-529>

A • Épreuve écrite disciplinaire portant sur la langue régionale

1. Présentation de l'épreuve

[Epreuves du Capes externe et du Cafep-Capes section langues régionales - Devenir enseignant](#)

- Durée : 6 heures
- Coefficient 1

L'épreuve permet d'évaluer la maîtrise des savoirs disciplinaires nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'enseignement du collège et du lycée.

L'épreuve se compose de deux parties :

- Une composition en langue régionale à partir d'un dossier constitué de documents de littérature et/ou de civilisation et pouvant comprendre également un document iconographique. Le dossier est en lien avec le thème ou un des axes inscrits au programme.
- Au choix du jury, un thème et/ou une version. Cet exercice peut être réalisé à partir d'un des documents du dossier.

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

2. L'exercice de composition

(Rapport présenté par Fabrice Corrons)

Pour ce qui est de l'épreuve de composition, cette année les candidats ont été confrontés à un dossier constitué de quatre documents littéraires en lien avec l'axe « la splendeur médiévale ».

- Document A : Jaume I, *Llibre dels Fets del rei en Jaume*, traducció moderna de Josep Maria Pujol, edició d'Agnès et Robert Vinas. Palma, Moll, 2008, p. 75.
- Document B : Ramon Llull, *Llibre d'Evast e d'Aloma e de Blaquerna son fill*, Barcelona, Barcino, 2016 [1270], p. 84.
- Document C : Ausiàs March, Josep Piera, *Ausiàs March. Una tria*, versió moderna de Josep Piera, Barcelona, Barcino, 2011, cant XI, p. 27-29.
- Document D : Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, a cura d'A. Hauf i V. J. Escartí, València, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1990, p. 320-321.

La synthèse requiert une maîtrise de l'analyse de documents, de la mise en regard de ces mêmes documents et d'une problématisation en lien avec la notion proposée. La méthodologie de l'exercice ayant été expliquée par le menu dans les deux rapports précédents, nous renvoyons le lecteur de ce rapport à ces propos. Nous insisterons simplement sur trois aspects : l'importance d'analyser discursivement et esthétiquement des documents (majoritairement artistiques), non seulement en lien avec l'œuvre mais aussi par rapport aux enjeux principaux de chaque texte ; la nécessité de toujours faire dialoguer les documents dans l'objectif d'une réflexion transversale qui s'appuie sur la notion et sur la délimitation temporelle, spatiale

et thématique du dossier ; l'exigence d'une langue correcte et riche, qui fait montre à bon escient d'un lexique de spécialité pertinent.

Ces points ayant été soulignés, nous nous centrerons dorénavant dans ce rapport sur les singularités du sujet de cette année.

Le corpus proposé montrait de manière évidente une cohérence temporelle puisque les extraits du *Llibre dels Fets del rei en Jaume*, du *Llibre d'Evast e d'Aloma e de Blaquerna son fill* de Ramon Llull ainsi que le poème d'Ausiàs March relevaient de l'époque médiévale. La thématique de la « splendeur médiévale » invitait de surcroît les candidats à réfléchir sur cette période, et ce depuis la particulière perspective de magnificence, gloire et richesse (sans précision pour autant sur le domaine concerné : économique ? social ? culturel ? identitaire ?). S'il convenait d'étudier dans quelle mesure chaque document et le dossier dans son ensemble pouvaient illustrer cette notion – nous y reviendrons –, il fallait aussi d'emblée questionner l'enjeu de cette « splendeur médiévale ».

Autrement dit, on attendait des candidats qu'ils se demandent depuis quelle perspective on parle de cette splendeur médiévale: est-ce par l'entremise d'un regard actuel, ou du moins postérieur à la limite temporelle du dossier, qui rendrait d'autant plus hommage à cette période que la suivante a été caractérisée par un repli sociétal (ère longtemps appelée d'ailleurs « Decadència ») ? ou est-ce plutôt depuis cette même période médiévale, ce qui signifierait qu'il y avait une conscience, à l'époque, de cette splendeur ?

La première hypothèse ne pouvait bien sûr être vérifiée dans le corpus des documents, aux coordonnées médiévales, mais elle devait être explicitée pour autant, car elle permettait de souligner la dimension rétrospective et donc la construction historique de cette conscience de splendeur. Une telle démarche permettait d'ailleurs sans doute de mieux constater que les documents avaient été présentés dans un ordre chronologique, du XIII^{ème} (documents A et B) au XV^{ème} siècle (documents C et D). L'on pouvait dès lors supposer, au-delà des différences thématiques des documents et de l'absence de références intertextuelles entre les documents, une progressive prise de conscience de cette splendeur au sein même de cette période, ce qui amenait à relire la seconde hypothèse.

On remarquera de fait que ces quatre documents présentent une dimension exemplaire, autour de la figure du roi (A), de la prééminence de l'ordre religieux (B), de l'acceptation des règles d'amour et de vie (C), de la supériorité de l'amour (D). Ils ont donc une vocation à peser sur le présent et le futur de l'époque et participent ainsi d'une certaine volonté de prestige. Ces documents élaborent ainsi à leur tour une écriture de la magnificence, liée à la fonction de la littérature écrite (et publiée) à cette époque : il convient d'avoir à l'esprit le caractère noble du fait littéraire au Moyen-Âge, qui octroie une symbolique forte aux valeurs du pouvoir civil et de l'amour intimement liés à la logique religieuse, véritable ordonnancement du monde.

Cette écriture hyperbolique (sentimentale et épique), dont on devait attendre, dans les copies, une analyse au cœur des textes, vise aussi à persuader le lectorat médiéval de l'importance de la littérature comme œuvre didactique. Cette fonction, qui contribue à la splendeur de la littérature au cours du Moyen-Âge, passe également par une précision et une rigueur dans la cohérence et la cohésion de la littérature : le corpus de textes proposé mettait en valeur ainsi une mécanique soignée des actions et réactions, un raisonnement sans faille pour mieux imposer une argumentation moralisante (notamment dans les documents B et C).

La caractère splendide de ces extraits et poème passe finalement par l'inscription dans une tradition littéraire, qu'ils contribuent à renouveler : Joanot Martorell reprend non seulement les techniques du roman chevaleresque mais aussi le *topos*, bien plus ancien, du coup de foudre amoureux, soulignant, le fort trouble émotionnel qu'il génère chez Tirant ; la poésie d'Ausiàs March s'inspire des sujets du *fin'amor* des troubadours puis de Pétrarque en même temps qu'elle développe ici une réflexion singulière sur l'impossible bonheur par un jeu métrique fort ; Ramon Llull laisse lui aussi une place – plus retenue, certes –, à l'intime et aux émotions pour renforcer le pouvoir d'identification du lectorat à cette dialectique didactique d'une scène de couple en plein questionnement ; quant à Jaume 1^{er}, il reprend les modèles de l'écriture classique de vies exemplaires pour la faire sienne, par une autobiographie qui offre une lecture singulière de l'héroïsation au Moyen-Âge.

In fine, ces extraits mis en dialogue permettent de supposer des influences au sein même du système de la littérature catalane. En effet, comment ne pas émettre l'hypothèse, appuyée par la correspondance de thèmes et traits entre ces documents, que Joanot Martorell, auteur le plus récent de corpus, n'ait pas été inspiré, directement ou indirectement, par la poésie d'Ausiàs March, sur la question de la passion ? Ou, à travers le motif littéraire de l'aveu et du débat entre amour et autres devoirs, par les réflexions

morales que Ramon Llull nous livrait dans sa fiction ? Ou encore par la technique épique de l'écriture des chroniques royales qu'a inaugurée Jaume 1^{er} et qui, au fil des œuvres, a donné de plus en plus de force aux sentiments ?

Notre corpus montre ainsi comment s'érige une tradition littéraire catalane de haut niveau, qui rend compte dès le Moyen-Âge de la splendeur culturelle de la couronne d'Aragon. Le sujet de cette session 2024 présentait ainsi une richesse qui devait être restituée en respectant la thématique, au moyen d'une analyse qui faisait la part belle aux textes (et non aux considérations extérieures) et dans une langue catalane châtiée.

3. L'exercice de traduction : thème et version

(Rapport présenté par Fabrice Corrons et Estrella Massip i Graupera)

3.1 Commentaire général sur la prestation des candidats

Cette année le jury a corrigé 2 copies et a pu constater un niveau correct de maîtrise du catalan et du français. D'une part, les exercices ont montré la capacité des candidats à comprendre le texte original et à en restituer le sens dans l'autre langue. D'autre part, le thème et la version ont permis aussi de vérifier la correction dans chaque langue sur les plans de l'orthographe, de la conjugaison et de la syntaxe. Le jury a observé quelques bonnes restitutions et les a récompensées. Le jury recommande aux futurs candidats de ne pas se fier à la perception qu'ils ont de l'usage des deux langues et de bien en vérifier la bonne maîtrise. Il convient aussi de bien se préparer en amont de l'épreuve à l'exercice de thème et de version, notamment en lisant de la littérature dans les deux langues et en s'entraînant à la traduction au quotidien.

3.2 Thème

Texte original

L'amour courtois du pays d'oc est la même chose que l'amour grec, quoique le rôle si différent joué par la femme cache cette identité. Mais le mépris de la femme n'était pas ce qui portait les Grecs à honorer l'amour entre hommes, aujourd'hui chose basse et vile. Ils honoraient pareillement l'amour entre femmes, comme on voit dans le *Banquet* de Platon et par l'exemple de Sapho. Ce qu'ils honoraient ainsi, ce n'était pas autre chose que l'amour impossible. Par suite, ce n'était pas autre chose que la chasteté. Par la trop grande facilité des mœurs, il n'y avait presque aucun obstacle à la jouissance dans le commerce entre hommes et femmes, au lieu que la honte empêchait toute âme bien orientée de songer à une jouissance que les Grecs eux-mêmes nommaient contre nature. Quand le christianisme et la grande pureté de mœurs importée par les peuplades germaniques eurent mis entre l'homme et la femme la barrière qui manquait en Grèce, ils devinrent l'un pour l'autre objet d'amour platonique. Le lien sacré du mariage tint lieu de l'identité des sexes. Les troubadours authentiques n'avaient pas plus de goût pour l'adultère que Sapho et Socrate pour le vice ; il leur fallait l'amour impossible. Aujourd'hui nous ne pouvons penser l'amour platonique que sous la forme de l'amour courtois, mais c'est bien le même amour.

Simone Weil, *Œuvres*, Paris, Gallimard Quarto, 1999, p. 676-677 (édition d'origine : Revue *Cahier du Sud*, février 1943)

Traduction par segments commentée :

L'amour courtois du pays d'oc est la même chose que l'amour grec, quoique le rôle si différent joué par la femme cache cette identité. Mais le mépris de la femme n'était pas ce qui portait les Grecs à honorer l'amour entre hommes, aujourd'hui chose basse et vile.

L'amor cortès del País d'oc / d'Occitània és el mateix que l'amor grec, encara que el paper diferent que hi té la dona amaga aquesta identitat. Però / Tanmateix el menyspreu cap a la dona no era allò que duia els grecs a honrar / honorar l'amor entre els homes, avui cosa baixa i vil.

Remarques :

Nous rappelons que la traduction catalane de l'expression *jouer un rôle* n'est pas *jugar un paper* mais *tenir un paper, fer un paper, representar un paper* ou *interpréter un paper* selon le contexte.

Ils honoraient pareillement l'amour entre femmes, comme on voit dans le Banquet de Platon et par l'exemple de Sapho. Ce qu'ils honoraient ainsi ce n'était pas autre chose que l'amour impossible.

També honoraven l'amor entre dones, com es veu / com hom veu / com veiem al Banquet de Plató i amb / a través de l'exemple de Safo. El que així honoraven no era res més que l'amor impossible.

Remarques :

En ce qui concerne la traduction de « on », le jury a accepté les solutions différentes proposées par les candidats : « es » (qui renvoie à un sujet indéterminé, de même que le pronom littéraire « hom ») et la première personne du pluriel (qui permet au locuteur de faire référence à une expérience supposément partagée avec les lecteurs).

Deux noms propres figuraient dans l'extrait à traduire. À cet égard, nous soulignons que les noms propres toponymiques ou onomastiques ne doivent pas forcément être traduits, exception faite de ceux qui sont passés dans l'usage, facilement repérables car connus de tous : c'était le cas de « Platon » et de « Sapho ».

Par suite, ce n'était pas autre chose que la chasteté. Par la trop grande facilité des mœurs, il n'y avait presque aucun obstacle à la jouissance dans le commerce entre hommes et femmes, au lieu que la honte empêchait toute âme bien orientée de songer à une jouissance que les Grecs eux-mêmes nommaient contre nature.

Per tant no era res més que la castedat. A causa de les relacions massa fàcils / a causa de l'excessiva facilitat de les relacions, gairebé no hi havia cap obstacle per al gaudi en el comerç entre homes i dones, mentre que la vergonya impedia que tota ànima ben orientada pensés en / imaginés un gaudi que els mateixos grecs anomenaven contra natura.

Remarques :

La locution « par suite » ne devait pas être confondue avec « par la suite » : la première signifie « par conséquent », la deuxième « ensuite ».

Le substantif « mœurs », deux fois présent dans le texte, pouvait poser problème. Les solutions proposées par les candidats, « hàbits » et « valors », nous ont semblé peu satisfaisantes.

Dans ce même passage, les traductions erronées de la construction « au lieu que + indicatif » sont bien regrettables. Nous rappelons que cette construction est employée pour opposer deux états ou deux actions différentes. En catalan, il convenait donc de la traduire par la locution conjonctive « mentre que » qui exprime l'opposition entre deux actions (et non pas par la conjonction « mentre » qui exprime la durée et qui est l'équivalente de la locution française « pendant que »).

Quand le christianisme et la grande pureté de mœurs importée par les peuplades germaniques eurent mis entre l'homme et la femme la barrière qui manquait en Grèce, ils devinrent l'un pour l'autre objet d'amour platonique. Le lien sacré du mariage tint lieu de l'identité des sexes. Les troubadours authentiques n'avaient pas plus de goût pour l'adultère que Sapho et Socrate pour le vice ; il leur fallait l'amour impossible. Aujourd'hui nous ne pouvons penser l'amour platonique que sous la forme de l'amour courtois, mais c'est bien le même amour.

Quan el cristianisme i la gran pureza de les relacions importada per les tribus germàniques van haver posat / hagueren posat entre l'home i la dona la barrera que faltava / mancava a Grècia, van esdevenir / esdevingueren l'un per l'altre // es van convertir / es convertiren l'un per l'altre en objecte d'amor platònic. El vincle sagrat del matrimoni va ocupar / ocupà el lloc de la identitat dels sexes. Els autèntics trobadors no tenien més tendència cap a l'adulteri que Safo i Sòcrates (en tenien) cap al vici; els calia l'amor impossible.

Avui només podem pensar / imaginar l'amor platònic sota la forma de l'amor cortès, però és ben bé el mateix amor / però es tracta ben bé del mateix amor.

Remarques :

Les passés simples de ce passage pouvaient être traduit en catalan par le *passat simple* ou par le *passat perifràstic*.

Le jury a sanctionné la traduction du passé antérieur « eurent mis » par un passé simple. Ainsi, la traduction adéquate était « van haver posar » (*passat anterior perifràstic*) ou « hagneren posat » (*passat anterior simple*). Le jury conseille aux candidats de relire attentivement le texte à traduire afin d'éviter ce genre d'erreurs certainement dues à l'inattention.

Proposition complète de traduction :

L'amor cortès del País d'oc / d'Occitània és el mateix que l'amor grec, encara que el paper diferent que hi té la dona amaga aquesta identitat. Però el menyspreu cap a la dona no era allò que duia els grecs a honrar/honorar l'amor entre els homes, avui cosa baixa i vil. També honoraven l'amor entre dones, com es veu / com hom veu / com veiem al Banquet de Plató i amb / a través de l'exemple de Safo. El que així honoraven no era res més que l'amor impossible. Per tant no era res més que la castedat. A causa de les relacions massa fàcils / a causa de l'excessiva facilitat de les relacions, gairebé no hi havia cap obstacle per al gaudi en el comerç entre homes i dones, mentre que la vergonya impedia que tota ànima ben orientada pensés en / imaginés un gaudi que els mateixos grecs anomenaven contra natura. Quan el cristianisme i la gran puresa de les relacions importada per les tribus germàniques van haver posat / hagneren posat entre l'home i la dona la barrera que faltava / mancava a Grècia, van esdevenir / esdevingueren l'un per l'altre // es van convertir / es convertiren l'un per l'altre en objecte d'amor platònic. El vincle sagrat del matrimoni va ocupar / ocupà el lloc de la identitat dels sexes. Els autèntics trobadors no tenien més tendència cap a l'adulteri que Safo i Sòcrates en tenien cap al vici; els calia l'amor impossible. Avui només podem pensar / imaginar l'amor platònic sota la forma de l'amor cortès, però és ben bé el mateix amor / però es tracta ben bé del mateix amor.

2.3. Version

I després ens dugueren a Sant Fermí, i quan els que ens portaven entraren a l'església de Sant Fermí, estaven cantant el "Benedictus Dominus Deus Israel" (I quan ens tornaren a casa de la nostra mare, ella s'alegrà molt de les pronòstiques que ens havien succeït.)

I féu fer dotze candeles, totes del mateix pes i de la mateixa mida, i les féu encendre totes alhora, i a cada una hi posà el nom d'un apòstol, i prometé a nostre Senyor que NÓS duríem el nom de la que duraria més. I la que durà més fou la de Sant Jaume, tres travessos de dit ben bons més que les altres. I per aquest motiu i per la gràcia de Déu ens anomenem Jaume.

I d'aquesta manera descendim de part de la que fou la nostra mare i del rei don Pere, el nostre pare. (I sembla obra de Déu, que a causa dels pactes que el nostre avi havia fet, de casar-s'hi, resultés després que del llinatge de l'emperador Manuel i del nostre pare, el rei don Pere, que es reparés per matrimoni el mancament que havia tingut lloc!)

I més endavant, mentre dormíem en el bressol, tiraren damunt de NÓS per una trapa una pedra que caigué prop del bressol, però Déu ens volgué deslliurar de la mort.

Jaume I, *Llibre dels Fets del rei en Jaume*, édition de Josep Maria Pujol, Agnès Vinas et Robert Vinas. Palma de Majorque, Moll, 2008, p. 75.

Traduction par segments commentée :

I després ens dugueren a Sant Fermí, i quan els que ens portaven entraren a l'església de Sant Fermí, estaven cantant el "Benedictus Dominus Deus Israel" (I quan ens tornaren a casa de la nostra mare, ella s'alegrà molt de les pronòstiques que ens havien succeït.)

Et après ils nous amenèrent à Saint-Firmin, / Ensuite nous fûmes conduits à Saint-Firmin, et quand ceux qui nous portaient / nos convoyeurs entrèrent à l'église de Saint-Firmin, ils chantaient / on entendait chanter le "Benedictus Dominus Deus Israel" (Et quand ils nous raccompagnèrent chez notre mère, elle se réjouit des événements qui nous étaient arrivés)

Remarques :

La traduction de la troisième personne du pluriel de la première proposition par "on" était ici peu probable car l'ensemble du texte suppose des acteurs bien identifiés par le locuteur. Par ailleurs, le texte datant de l'époque médiévale, il convenait de traduire le prétérit catalan par le passé simple français. Le jury a relevé des erreurs de formes verbales à ce temps et rappelle que la langue française doit être maîtrisée. En outre, les lieux religieux doivent être si possible traduits : il fallait ici veiller à bien mettre le trait d'union qui permet de distinguer en français le nom du saint d'un nom de commune ou de lieu religieux (ce qui est le cas ici). Finalement, la traduction de « *pronòstiques* » pouvait être difficile, car les termes « conjonctures » voire « pronostics » ne peuvent être employés de la sorte dans cette phrase : on préférera le terme plus neutre d'« événements ».

I féu fer dotze candeles, totes del mateix pes i de la mateixa mida, i les féu encendre totes alhora i prometé a nostre Senyor que Nós duríem el nom de la que duraria més.

Et / Ainsi elle fit faire douze chandelles, toutes d'un poids et d'une taille identiques / du même poids et de la même taille et elle les fit allumer toutes en même temps, et à chacune elle mit / donna le nom d'un apôtre, et elle promet à notre Seigneur que Nous, nous porterions le nom de celle qui durerait le plus longtemps.

Remarques :

Le texte multiplie les conjonctions de coordination « *i* », propre au style du texte (et, en partie, de l'époque) : le jury a accepté la traduction littérale ou l'alternance avec d'autres formes comme « ainsi ». On ne pouvait par contre pas accepter en français la traduction du « *hi* » par « *y* » car il s'agit là d'une valeur de complément d'objet indirect que ce pronom ne rend pas en français.

I la que durà més fou la de Sant Jaume, tres travessos de dit ben bons més que les altres. I per aquest motiu i per la gràcia de Déu ens anomenem Jaume.

Et celle qui dura le plus longtemps fut celle de Saint Jacques, avec trois bons travers de doigt de plus que les autres. C'est pour cette raison et par la grâce de Dieu que nous nous appelons Jacques.

Remarques :

Il fallait en français ajouter la préposition « avec » pour respecter la syntaxe de la langue française. Par ailleurs traduire littéralement « *ben bons* » ne fonctionnait pas en français : il convenait de ne garder que l'adjectif « bon » et de le placer en antéposition du nom, pour l'emphase.

I d'aquesta manera descendim de part de la que fou la nostra mare i del rei don Pere, el nostre pare.

C'est ainsi que / De la sorte, nous descendons d'un côté de celle qui notre mère et de l'autre du roi Pierre, notre père.

Remarques :

La traduction de « *de part* » a pu poser problème car il existe dans l'absolu la possibilité du sens d'« accouchement ». Or, ici, cette interprétation est fortement sujette à caution, car le terme n'est pas utilisé dans ce sens à un autre moment de l'autobiographie. On préférera donc dans cette traduction soit ne pas traduire pas ce terme (car le sens est déjà porté par le reste de la phrase) soit de traduire par « d'un côté / de l'autre ».

(I sembla obra de Déu, que a causa dels pactes que el nostre avi havia fet, de casar-s'hi, resultés després que del llinatge de l'emperador Manuel i del nostre pare, el rei don Pere, que es reparés per matrimoni el manquement que havia tingut lloc!)

(On pourrait qualifier d'œuvre de Dieu le fait qu'il puisse résulter des pactes que notre grand-père avait faits, quant aux épousailles, que le défaut / manquement qui avait eu lieu dans la lignée de l'empereur Manuel et de notre père, le roi Pierre, fut réparé par le mariage !)

Remarques :

Cette phrase était sans doute la plus difficile à traduire, car la syntaxe proposée en catalan est complexe et les références autobiographiques ne sont pas explicitées. Le jury a été donc indulgent quant à la restitution en français, à condition qu'elle soit correctement exprimée et qu'elle reprenne le sens global de la phrase originale. L'on devait en effet bien faire attention à associer le complément « *del llinatge de l'emperador Manuel i del nostre pare, el rei don Pere* » au nom « manquement » pour construire la phrase correctement (qui, en catalan, redoublait la conjonction de subordination « que » pour simplement rappeler la construction « *resultés que* »)

I més endavant, mentre dormíem en el bressol, tiraren damunt de Nós per una trapa una pedra que caigué prop del bressol, però Déu ens volgué deslliurar de la mort.

Et plus tard, tandis que nous dormions dans le berceau, on lança sur nous par une trappe une pierre qui tomba près du berceau, mais Dieu voulut nous épargner / délivrer de la mort.

Remarques :

Dans ce cas, la traduction de la troisième personne du pluriel par « on » s'impose car l'acteur n'est pas identifié.

Proposition complète de traduction :

Et après ils nous amenèrent à Saint-Firmin, / Ensuite nous fûmes conduits à Saint-Firmin, et quand ceux qui nous portaient / nos convoyeurs entrèrent à l'église de Saint-Firmin, ils chantaient / on entendait chanter le "Benedictus Dominus Deus Israel" (Et quand ils nous raccompagnèrent chez notre mère, elle se réjouit des événements qui nous étaient arrivés).

Et / Ainsi elle fit faire douze chandelles, toutes d'un poids et d'une taille identiques / du même poids et de la même taille et elle les fit allumer toutes en même temps, et à chacune elle mit/donna le nom d'un apôtre, et elle promit à notre Seigneur que Nous, nous porterions le nom de celle qui durerait le plus longtemps. Et celle qui dura le plus longtemps fut celle de Saint Jacques, avec trois bons travers de doigt de plus que les autres. C'est pour cette raison et par la grâce de Dieu que nous nous appelons Jacques.

C'est ainsi que / De la sorte, nous descendons d'un côté de celle qui notre mère et de l'autre du roi Pierre, notre père. (On pourrait qualifier d'œuvre de Dieu le fait qu'il puisse résulter des pactes que notre grand-père avait faits, quant aux épousailles, que le défaut / manquement qui avait eu lieu dans la lignée de l'empereur Manuel et de notre père, le roi Pierre, fut réparé par le mariage)

Et plus tard, tandis que nous dormions dans le berceau, on lança sur nous par une trappe une pierre qui tomba près du berceau, mais Dieu voulut nous épargner / délivrer de la mort.

B • Épreuve écrite disciplinaire portant sur une discipline optionnelle

• Option Anglais

Nous invitons les lecteurs à se rapprocher du rapport de jury du CAPES d'Anglais que vous trouverez sur le site [Sujets et rapports des jurys Capes 2023 - Devenir enseignant](#)

• Option Espagnol

Nous invitons les lecteurs à se rapprocher du rapport de jury du CAPES d'Espagnol que vous trouverez sur le site [Sujets et rapports des jurys Capes 2023 - Devenir enseignant](#)

• Option Lettres

Nous invitons les lecteurs à se rapprocher du rapport de jury du CAPES de Lettres que vous trouverez sur le site [Sujets et rapports des jurys Capes 2023 - Devenir enseignant](#)

• Option Histoire et géographie

Nous invitons les lecteurs à se rapprocher du rapport de jury du CAPES d'Histoire et géographie que vous trouverez sur le site [Sujets et rapports des jurys Capes 2023 - Devenir enseignant](#)

C • Épreuve écrite disciplinaire appliquée portant sur la langue régionale

(Rapport présenté par Luc Bonet et Lara Pubill)

1. Présentation de l'épreuve

[Epreuves du Capes externe et du Cafep-Capes section langues régionales - Devenir enseignant](#)

Durée de l'épreuve : 6 heures

Coefficient : 2

L'épreuve place le candidat en situation de choisir des documents, d'en produire une analyse critique, puis de construire une séquence d'enseignement à partir du sujet remis par le jury. Elle permet d'évaluer la capacité du candidat à concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement permettant la structuration des apprentissages à un niveau visé et au regard des instructions officielles.

L'épreuve, rédigée en langue française, prend appui sur des supports de natures différentes (texte, document audio présenté sous forme de script, iconographie, extrait de manuel, etc.) en lien avec le thème ou l'axe proposé au candidat et susceptibles d'être utilisés dans le cadre d'une séquence pédagogique au niveau ou dans les conditions d'enseignement indiqués par le sujet. Ils peuvent être accompagnés de documents annexes destinés à en faciliter la mise en perspective.

Parmi ces supports, le candidat opère des choix. Sur la base de l'étude et de la mise en relation des documents qu'il sélectionne, il conçoit et présente la séquence pédagogique qu'il envisage. Il mentionne ses objectifs (linguistiques, communicationnels, culturels, éducatifs, etc.) et les moyens et stratégies qu'il compte mettre en œuvre pour les atteindre en fonction de la classe. Les textes en langue régionale qui figurent parmi les supports proposés à la réflexion du candidat comportent une sélection de faits de langue, signalés par un soulignement.

Le candidat décrit, analyse et explicite en français, selon les indications mentionnées par le sujet, un ou des faits de langue dans la perspective du travail en classe lors de cette séquence pédagogique.

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

2. Sujet

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359>

Vous présenterez, en français, une séquence d'enseignement-apprentissage de catalan langue vivante selon le contexte et les consignes ci-dessous :

Contexte :

Axe culturel : « Vivre entre générations »

Classe : seconde, série générale et technologique

Conditions d'enseignement : langue vivante en section bilingue

Niveau attendu à la fin du lycée : B2 (5 activités langagières) + C1 (plusieurs AL)

Consignes :

1. Proposez une analyse critique de chacun des documents constituant le dossier ci-après.
2. Sélectionnez quatre documents pour l'élaboration de votre séquence, dont obligatoirement les documents 1 et 2. Mettez en relation ces quatre documents et précisez leur intérêt pour la séquence.
3. Exposez les objectifs communicationnels, linguistiques, culturels, éducatifs et la tâche finale que vous envisagez pour la séquence. Précisez l'exploitation de chacun des quatre documents conservés au sein d'une ou plusieurs séances.
4. Identifiez et analysez les faits de langue soulignés dans les documents 1 et 2. Expliquez les objectifs qu'ils permettent de mettre en œuvre et donnez des exemples d'intégration à la séquence.
5. Détaillez quelques stratégies pédagogiques à plusieurs moments de la séquence, dont l'évaluation et la différenciation, afin de permettre aux élèves d'être acteurs de leur apprentissage.

Liste des documents constituant le dossier :

- Document 1: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, edició a cura de Jordi Tiñena, Barcelona, Laertes, 1990, p. 60-62 [edició original: 1490]
- Document 2: Santiago Rusiñol, *L'auca del senyor Esteve*, adaptació de Salvador Comelles, Barcelona, Didacta, 2020, p. 163-166 [edició original: 1907]
- Document 3: Joan Manuel Serrat, «Ara que tinc vint anys», *Ara que tinc vint anys* (disc), Barcelona, Edigsa, 1966.
- Document 4: Renada Laura Portet, *Rigau & Rigaud*, Barcelona, Destino, 2002, p. 33-36
- Document 5 : Elisabet Escriche, « Manual per entendre el teu fill adolescent », *Ara-Criatures*, 29/09/2022
- Document 6 : Albert Vilagrassa Grandia (coord.), « La bretxa generacional », *A Punt 4 B2*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2021, p. 26
- Annexe : « Mon parcours avenir », ONISEP, Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation

3. Commentaires du jury

3.1 Langue française

Cette épreuve de didactique appliquée à l'enseignement du catalan est rédigée en français. Le jury a des exigences quant au style, au registre, à l'orthographe, à la morphosyntaxe et au vocabulaire de spécialité.

Les prestations ont été inégales dans ce domaine. Un vocabulaire de spécialité correct n'exonère pas de la correction orthographique et syntaxique, à contrario l'élégance de l'expression n'affranchit pas de l'exigence de contenu didactique précis.

Même si cette épreuve ne relève ni de la dissertation ni du commentaire à proprement parler, le jury attend un discours faisant preuve de cohérence et de cohésion. L'ensemble doit donc être structuré et il est

essentiel que la réponse à chacune des consignes apparaisse clairement et avec complétude, d'autant plus si le candidat fait le choix de ne pas répondre dans l'ordre de l'énoncé. Rappeler le numéro d'ordre des consignes peut être une sécurité.

Le niveau de langue française permettra de produire un discours riche avec des idées complexes ; à ce titre, l'emploi de connecteurs logiques est essentiel pour soigner les transitions. La forme et le fond, intimement liés, doivent donc être au service d'un discours efficace.

3.2 Présentation d'une séquence de langue catalane à partir de documents

Comme lors des sessions précédentes, le dossier comprenait un nombre réduit de documents. Parmi les six documents, trois étaient issus des œuvres au programme de la première épreuve d'admissibilité. L'axe culturel proposé « Vivre entre générations » reprenait aussi une thématique au programme de la première épreuve. De plus, tous les faits de langue à analyser provenaient des documents 1 et 2.

L'épreuve demandait une analyse critique de chacun des documents. Le jury attendait évidemment que le genre littéraire de chaque texte, le cas échéant, soit mis en avant en soulignant les qualités intrinsèques de chacun. Cependant, cette analyse littéraire devait toujours être mise en relation avec l'axe culturel et anticiper l'exploitation didactique. Le vocabulaire ne saurait être le seul point d'appui de l'analyse.

Pour caractériser les documents, les candidats doivent aussi être capables de les situer brièvement mais sûrement dans leur contexte socio-culturel et spatiotemporel, d'en préciser le thème. Une problématisation en référence à l'axe culturel et à la perspective didactique est bienvenue pour une caractérisation efficace du corpus.

La sélection de deux documents, parmi les quatre restants au-delà des documents 1 et 2 obligatoires, n'intervenait que dans un deuxième temps. Il fallait souligner l'intérêt de ces deux documents en vue du projet de séquence et expliquer comment ils entrent en cohérence avec les deux documents obligatoires. On pouvait aussi expliquer pourquoi écarter les documents restants. Il est important d'insister sur l'articulation et la complémentarité de chacun des documents conservés afin de justifier ensuite la cohérence des objectifs et activités en vue de la tâche finale. Une approche culturelle, sans perspective didactique tournée vers l'action des élèves, est insuffisante. Le document 6, extrait d'un manuel, écarté par tous les candidats, aurait pu au moins leur inspirer des activités de manipulation lexicale et syntaxique susceptibles de faire progresser les élèves en compétences linguistiques et capacité d'expression autonome.

En effet, la partie consacrée à la mise en œuvre de la séquence a généralement manqué de cohérence. Une succession d'activités sans mobilisation explicite de compétences en vue de la réalisation de la tâche finale ne correspond pas aux attentes pédagogiques et didactiques de l'approche actionnelle.

Les candidats ont proposé des tâches finales complexes mais insuffisamment en cohérence avec les séances en amont et généralement en deçà du niveau de production attendu B2-C1. De plus, la consigne de la tâche finale doit être claire et découler des tâches intermédiaires travaillées durant la séquence avec mise en œuvre de compétences de communication et de capacités linguistiques précises. On proposera aux élèves des formulations ou types de phrases permettant de construire le discours visé (explication, narration, argumentation...). La tâche finale doit être actionnelle, c'est-à-dire mettant les élèves en action et en progrès dans la langue cible. Pour cela, un enseignement à visée syntaxique prendra le pas sur une conception lexicale de l'apprentissage d'une langue. Les considérations sur les variations dialectales ne peuvent être que secondaires. Enfin, la tâche finale ne sera pas confondue avec une problématique socioculturelle ou sociolinguistique reposant sur un discours descendant de l'enseignant.

Si l'interdisciplinarité est un bon levier pour l'apprentissage d'une langue vivante, il faut tenir compte du contexte scolaire donné. Toutes les disciplines du collège ne sont pas présentes au lycée dans le tronc commun. C'est le cas de l'éducation musicale.

L'énoncé spécifiait le niveau de langue visé pour une classe de seconde en section bilingue, avec un attendu de fin de cycle B2-C1. Le jury attendait donc la mise en œuvre de phrases complexes au service de discours élaborés en accord avec la tâche finale. L'expression de la pensée complexe doit être accompagnée d'exemples des formulations attendues.

Cependant, toutes ces perspectives d'élaboration d'une syntaxe complexe permettant aux élèves d'exprimer une pensée élaborée ne sont envisageables que si les candidats ont une compétence suffisante dans le domaine grammatical. Dans ce cadre au service de l'expression, une approche comparative-contrastive avec le français avait tout lieu d'être convoquée. De plus, comme le précise la consigne, il s'agissait de donner des exemples cohérents d'intégration à la séquence proposée.

Les faits de langue soulignés dans les documents 1 et 2 invitaient à l'élaboration de phrases et discours complexes en accord avec la tâche finale. Par exemple, l'expression de la cause et du but (finalité) est utile dans les formulations explicatives ou argumentatives. L'impératif, sous forme pronominale éventuellement, peut être réinvesti dans des dialogues, slogans, chansons, lettres et tout discours au style direct. Le gérondif associé à la substitution pronominale pouvait être remployé dans tout discours narratif ou explicatif avec un souci d'allègement du style.

Quant à la description de stratégies pédagogiques, telles que de la différenciation et l'évaluation, les candidats n'ont pas suffisamment tiré parti de la variété des documents. Les différents types d'évaluation proposés doivent être justifiés et non seulement énumérés ; le jury attend des propositions de mise en œuvre.

3.3 Explication des faits de langue

Les faits de langue proposés devaient être identifiés, analysés puis intégrés au projet de séquence. Nous avons déjà donné les attentes générales de cette intégration et proposons donc à la suite l'analyse de chacun de ces faits de langue. En surligné figure ce qui était attendu à minima pour l'explication.

Le jury regrette généralement une explication superficielle, voire des connaissances insuffisantes en grammaire et conjugaison à l'origine d'explications erronées ou d'absence d'explication.

La comparaison avec le français est bienvenue pour étayer l'analyse et l'explication.

- **...els va dotar de dignitats i nobleses perquè fossin capitans i defensors de la ciutat.**

I van ser anomenats miles perquè havien estat triats entre mil...

En catalan, la conjonction de subordination *perquè*, en un seul mot, introduit une subordonnée circonstancielle de but dont le verbe est conjugué au subjonctif (synonyme de *a fi que*, *per tal que*, *per mor que*), ou une subordonnée circonstancielle de cause dont le verbe est conjugué à l'indicatif (synonyme de *ja que*, *puix que*, *com que*).

En français, on traduit *perquè* par deux locutions conjonctives de subordination distinctes : "parce que" exprime la cause, alors que "pour que" exprime le but. L'emploi des modes verbaux dans la subordonnée est le même qu'en catalan.

- **—*Perdoni'm, i seré obedient.***

Troisième personne du singulier de l'impératif du verbe *perdonar* avec enclise du pronom complément d'objet direct de première personne du singulier sous forme réduite, qui correspond au vouvoiement singulier de politesse.

Le catalan possède cinq formes d'impératif, contrairement au français qui n'en possède que trois, car en catalan la troisième personne du singulier et la troisième personne du pluriel correspondent à un vouvoiement, singulier et pluriel, de politesse.

En catalan, comme en français, lorsque le verbe est à la forme pronominale il y a toujours enclise du pronom complément à l'impératif. A la différence du français qui ne possède qu'une forme enclitique des pronoms personnels compléments (moi), le catalan en possède deux selon la terminaison du verbe : forme réduite après une voyelle (*'m*), forme pleine après une consonne ou une diphtongue (*-me*).

- **...va dir, traient-s'ho de l'ànima...**

Gérondif du verbe *treure* sous la forme pronominale réfléchie avec combinaison enclitique du pronom personnel complément neutre *ho*.

En français, le gérondif est formé par le participe présent du verbe précédé de la préposition « en » ; il n'y a pas d'enclise des pronoms personnels avec le gérondif.

3.4 Conclusion

Avec seulement deux candidats admissibles, il est difficile de faire des commentaires généraux. Toutefois, le jury peut avancer que si la capacité d'expression personnelle et d'analyse intrinsèque des documents est importante, elle ne prend toute sa valeur que si elle est au service d'une mise en œuvre didactique et pédagogique pertinente, ambitieuse et réaliste au bénéfice de l'autonomie linguistique des élèves. La compétence grammaticale généralement insuffisante des candidats a été un frein à leur ambition didactique.

Au final, les candidats ont présenté des projets peu explicites et en décalage au regard des compétences linguistiques et de communication fixées par les programmes. Les candidats à venir auront tout intérêt à répondre de manière complète et équilibrée aux différentes consignes, avec une attention particulière à la mise en œuvre pratique du projet de séquence. Le stage d'immersion et de pratique accompagnée est une étape préalable essentielle pour la mise à l'épreuve du réalisme et l'efficacité des conceptions pédagogiques et didactiques.

Épreuves orales d'admission

A • Épreuve de leçon

(Rapport présenté par Mélanie Garcia-Orella et Antoni Casals Roma)

1. Présentation de l'épreuve

Epreuves du Capes externe et du Cafep-Capes section langues régionales - Devenir enseignant

- Durée de la préparation : 3 heures
- Durée totale de l'épreuve : 1 heure maximum
- Coefficient 5

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement. Elle permet d'apprécier la maîtrise disciplinaire et la maîtrise pédagogique du candidat, notamment sa capacité à analyser, sélectionner et préparer des supports de travail de qualité pour la conception et la mise en œuvre de la séance.

L'épreuve prend appui sur un document audio ou vidéo en langue régionale se rapportant à l'un des thèmes ou axes figurant au programme des classes de collège et de lycée et ne dépassant pas trois minutes. Le candidat peut être conduit à rechercher, pendant le temps de préparation, un ou deux autres documents en lien avec celui proposé dans l'objectif de la conception de la séance, au sein d'un ensemble documentaire mis à sa disposition ou par une recherche personnelle pour laquelle il dispose d'un matériel lui permettant d'accéder à internet, selon l'organisation retenue par le jury.

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

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

Première partie :

- Durée de la première partie : 30 minutes maximum (exposé : 15 minutes maximum ; entretien : 15 minutes maximum).

Première partie en langue régionale pendant laquelle le candidat restitue, analyse et commente le document audio ou vidéo proposé par le jury, puis présente le ou les documents qu'il a choisi(s) et explicite ses

choix en prenant soin de les replacer dans la perspective d'une exploitation en classe. Des éléments de contexte portant sur l'exercice du métier, qu'il exploite pendant le temps de préparation, peuvent éventuellement être fournis au candidat.

Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury.

Seconde partie :

- Durée de la seconde partie : 30 minutes maximum (exposé : 20 minutes maximum ; entretien : 10 minutes maximum).

Seconde partie en français pendant laquelle le candidat présente au jury les objectifs d'une séance de cours et expose ses propositions de mise en œuvre.

Le candidat propose des pistes d'exploitations didactiques et pédagogiques du document audio ou vidéo et, le cas échéant, du ou des documents qu'il a choisis. Il construit sa proposition en fonction de l'intérêt linguistique et culturel que les documents présentent ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie et le niveau visé. Le candidat propose un déroulement cohérent avec des exemples concrets d'activités.

Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury durant lequel il est amené à justifier et préciser ses choix.

2. Commentaires du jury

2.1. Bref rappel des modalités de l'épreuve :

Le jury rappelle brièvement que l'épreuve de leçon a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement. Celle-ci prend appui sur un document audio ou vidéo obligatoire ainsi que sur un ou plusieurs documents proposés au choix du candidat. Dans une première partie en langue catalane le candidat restitue, analyse et commente le document audiovisuel, puis il présente le ou les document(s) choisi(s) et explique ses choix dans une perspective d'utilisation en classe lors d'une séance. Cette exposition a une durée de 15 minutes et elle est suivie d'un entretien de 15 minutes. Lors d'une seconde partie en français, le candidat présente les objectifs d'une séance et expose les propositions de mise en œuvre. Cet exposé dure 20 minutes et est suivi d'un entretien de 10 minutes.

2.2. Langue :

Le jury attend des candidats une excellente maîtrise de la langue catalane orale : c'est le seul moment où ils peuvent démontrer la fluidité et la richesse de la langue par un langage soutenu (les hispanismes ou éventuels gallicismes sont à éviter absolument). Le jury a les mêmes exigences concernant la langue française.

2.3. Attendus de la première partie de l'épreuve :

Il est attendu une présentation du document audiovisuel (auteur, source, récepteur, canal, codes employés...) qui puisse rendre compte non seulement du contenu (bref résumé évitant la paraphrase) mais aussi des aspects techniques (cadrage, montage, musique, voix...) en relation avec son intention (message et stratégies discursives).

Le candidat doit dégager une problématique culturelle et / ou linguistique commune aux documents choisis et mise en perspective en vue d'une exploitation en classe.

2.4. Attendus de la seconde partie de l'épreuve :

Le candidat présente les objectifs d'une séance et expose très concrètement ses propositions de mise en œuvre. Outre l'intérêt linguistique, les activités langagières doivent être exposées avec clarté. Les objectifs doivent être cohérents avec le niveau (classe) que le candidat choisit ou celui proposé par le jury dans le sujet de l'examen.

2.5. Considérations sur les entretiens :

Rappelons ici que le jury ne cherche nullement, dans les questions qu'il pose, à déstabiliser les candidats, mais bien à leur permettre de revenir sur certains aspects de leur présentation, ou d'en expliciter d'autres.

Une attitude ouverte au dialogue et une capacité à échanger de façon constructive sont des qualités appréciées dans ce cadre, et a fortiori dans celui de l'enseignement auquel se destinent les candidats.

2.6. Les prestations des candidats :

Dans l'ensemble le document audiovisuel a été bien restitué, mais sa décomposition était perfectible. Un candidat a su analyser finement quelques aspects techniques du document audiovisuel en décryptant les images, le son, la musique, les coûts de la production et la combinaison des divers paramètres. Néanmoins, le jury regrette qu'aucun des candidats n'ait mis en valeur la structure du montage en tenant en compte les trois parties du récit : qualités des astronautes, leur formation et la projection vers le futur. Les candidats n'ont pas non plus tout le temps explicité le lien direct avec les images de remplissage proposées pour ces trois sections : des images réelles de l'espace, des images télévisées des entraînements et des moments formatifs, et finalement des images avec une production plus élaborée en utilisant des techniques habituelles de la cinématographie comme les effets spéciaux, les mouvements de caméra, les transitions ou une photographie plus artistique. Un des deux candidats a indiqué qu'il n'y avait pas de gros plans sur l'audiovisuel alors qu'il est possible d'en apprécier quelques-uns (œil, microscope et cellule).

Le choix des documents a été hétérogène et justifié. L'identité thématique paraissait évidente : les métiers, les professions, le monde du travail. Chaque candidat a proposé deux documents en sus du document audiovisuel en lien avec des cycles et des CERCL différents et pertinents. Dans un cas, le rapport entre les documents et les classes choisies semblait, dans un premier temps, assez décalé mais l'exploitation proposée par le candidat était conséquente.

Les candidats ont proposé des ensembles de progressions cohérentes et argumentées du point de vue de la classe choisie, du niveau des élèves et des contenus programmatiques culturels. Les candidats ont positionné leur séquence en cycle 4 dans l'axe *Ecoles et sociétés* pour un CECRL A1, et en cycle terminal pour l'axe *Le passé dans le présent* avec un niveau C1.

Lors des entretiens, les candidats ont su répondre assez pertinemment aux questions et aux remarques du jury.

La partie didactique dédiée à l'exposé de la session a été intéressante, permettant de mesurer la différence de compétences des candidats.

Les exploitations de l'audiovisuel et des documents sélectionnés ont été placées de manière logique dans une hypothétique séquence mais, dans un cas, la tâche finale n'a pas été suffisamment explicitée.

Les deux candidats ont situé la séance en deuxième position dans la séquence, ce qui signifie qu'une séance introductive a été pensée et qu'il y avait d'autres séances prévues. Or, ces aspects n'ont pas été explicités correctement, ce qui a empêché le jury de comprendre les enjeux de la séance intégrée dans la séquence. Les deux candidats ont proposé des activités adéquates selon les niveaux de classes, c'est-à-dire, une synthèse à trous ou la retranscription d'un paragraphe dans différents temps verbaux.

L'aspect de la différenciation a été traité de façon particulièrement bienveillante par les candidats.

L'exploitation du document audiovisuel a été envisagée de diverses manières : un candidat a fait référence aux rituels du début du cours avant de proposer la restitution de la vidéo et proposer une approche actionnelle à partir de différentes formules de l'obligation en catalan et ainsi exploiter les besoins pour les métiers ; un autre candidat a proposé de faire un résumé à l'oral de l'audiovisuelle.

Concernant les documents du dossier choisis, un candidat a proposé d'utiliser le document 1, le texte biographique de Pepa Colomer, pour exploiter le champ lexical de l'aviation, et le document 7, *Qui és qui ?*, pour travailler avec les élèves les qualités de chaque métier et réfléchir sur les professions qui ont disparu ou celles qui vont disparaître. Le choix d'un autre candidat a été les documents 3 et 4, *De què treballen ?* et les activités l'accompagnant, en précisant un exploitation grammaticale centrée sur les formules d'obligation : *cal, haver de, se necessita*,... des formules assez pertinentes par rapport au document audiovisuel.

Enfin, les candidats ont proposé, après des activités sur le document audiovisuel et le texte, une mise en commun, dont les modalités auraient pu être mieux précisées.

En général, les candidats n'ont pas mentionné les différentes étapes qui allaient aider à réaliser la production finale. Certes, la consigne concentre notre attention sur une séance, mais une évocation de l'appropriation des éléments essentiels à la production finale nous semble importante.

B • Épreuve d'entretien

(Rapport présenté par Sergi Montémont et Lara Pubill)

1. Présentation de l'épreuve

Epreuves du Capes externe et du Cafep-Capes section langues régionales - Devenir enseignant

- Durée totale de l'épreuve : 35 minutes
- Coefficient : 3

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 de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

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

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

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

Cette épreuve d'entretien se déroule entièrement en français, sans temps préalable de préparation des candidats, sans support et sans prise de notes, face à un jury composé d'un personnel administratif et d'au moins deux personnels de la discipline. Elle permet au jury d'apprécier le positionnement des candidats au regard du métier envisagé, et notamment leur capacité à mettre en perspective les expériences antérieures avec ce futur métier. Au fil de l'entretien, le jury va pouvoir vérifier le degré d'appropriation des valeurs de la République et la faculté à les partager, ainsi que la cohérence et l'argumentation des réponses dans l'échange qui s'établit.

La mise en situation sans préparation permet également d'observer les réactions des candidats projetés dans une situation délicate, hors de leur zone de confort.

2. Commentaires du jury

Pour l'ensemble de cette épreuve d'entretien, le jury attendait une bonne maîtrise de la langue française, de la syntaxe en particulier, des qualités générales d'expression orale et une bonne capacité d'interaction avec le jury sans considérations personnelles.

2.1. Première partie de l'épreuve

Le jury invite le candidat à prendre la parole de la façon suivante :

Bonjour, nous vous invitons à nous présenter pendant cinq minutes maximum certains éléments de votre parcours et de vos expériences, notamment ceux qui expliquent et justifient votre aspiration à devenir professeur ou professeure.

Les candidats doivent veiller à respecter le temps imparti pour cette première prise de parole. Un discours formel et vif est préférable à un discours indolent voulant donner l'apparence de la spontanéité. Le jury attend un plan clair et précis sans toutefois céder au « par cœur », de la cohérence exprimée avec sincérité et mesure entre les éléments du parcours personnel choisis et les exigences du métier d'enseignant.

Lors de l'entretien qui suit la présentation du parcours personnel, l'emploi du vocabulaire de spécialité du métier de professeur est apprécié. Quant aux motivations d'ordre personnel, elles ne doivent pas apparaître comme déterminantes face aux motivations d'ordre professionnel dans le choix de la carrière de professeur de catalan. Le jury attend aussi que les candidats soient, certes, en mesure de présenter leurs atouts pour le métier d'enseignant (en s'appuyant sur l'expérience acquise éventuellement sur le terrain) mais aussi qu'ils soient capables d'identifier leur marge de progression. Les candidats doivent également être en mesure de faire valoir leur connaissance des spécificités de l'enseignement du et en catalan et leur capacité d'adaptation à la variété de situations de cet enseignement.

2.2. Deuxième partie de l'épreuve

La deuxième partie de l'épreuve, scindée en deux temps de dix minutes, débute, pour chaque temps, par la lecture par le jury de chacune des deux situations professionnelles. Chaque situation bénéficie éventuellement d'une deuxième lecture que le jury propose au candidat.

Le candidat réagit immédiatement après chaque lecture de situation et répond ensuite aux questions qui lui sont posées. Le candidat veille à ce que sa prise de parole initiale sur chaque situation n'aille pas au-delà de cinq minutes afin que cinq minutes au moins soient consacrées à l'interaction avec le jury.

Le jury attend globalement pour cette deuxième partie que le candidat fasse la preuve de sa capacité à se projeter dans le métier d'enseignant à partir de situations professionnelles, la première en lien avec la discipline enseignée, en l'occurrence le catalan-langue vivante, la deuxième en lien avec la vie scolaire. Cela signifie, en particulier, être capable de jugement et de proposition face à une situation délicate, considérer les enjeux du système éducatif, faire preuve d'éthique professionnelle et de sens des responsabilités, et être en mesure de s'approprier et faire partager les valeurs de la République.

Le jury attend que les candidats répondent de façon structurée aux deux questions posées à la fin de l'énoncé en faisant des références précises aux principes et valeurs ainsi qu'aux domaines visés du Socle commun et en donnant des exemples d'application.

- Première situation, commune à l'ensemble des candidats, portant sur la discipline enseignée :
Vous êtes professeure ou professeur en cycle terminal. Lors d'une évaluation formative, un ou une élève rend copie blanche. Quels principes et valeurs sont en jeu dans cette situation ? Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?

Les principes et valeurs en jeu dans cette situation sont l'obligation d'instruction, le droit à une éducation sereine de qualité, l'inclusion, la réussite scolaire, la différenciation pédagogique, ainsi que le respect d'autrui, l'acceptation de la discrimination positive (de la part des camarades).

Quant à l'analyse et aux solutions apportées, on attendait tout d'abord une définition claire de ce que représente une évaluation formative (explicitation des consignes, rappel méthodologique, accord d'un temps supplémentaire, possibilité d'une nouvelle opportunité d'évaluation...) et du contexte scolaire proposé. Par la suite, les candidats devaient mesurer les différentes raisons pour lesquelles l'élève rend copie blanche. Il pouvait s'agir de raisons liées à la situation d'enseignement et au contenu de l'évaluation, jusqu'à un questionnement par le professeur de l'évaluation proposée.

Les candidats devaient évoquer également une situation personnelle de l'élève, liée à son état émotionnel ou de santé.

Pour un problème d'enseignement, les candidats devaient suggérer une remédiation sur l'acquisition des compétences à partir d'une éventuelle coopération entre élèves, ou bien à partir d'une démarche individualisée accompagnée par l'enseignant.

Pour un problème personnel, l'enseignant devrait établir un dialogue avec l'élève, hors la classe et en lien avec le professeur principal, avec éventuellement une prise de rendez-vous avec les parents.

Dans le cas d'un problème d'apprentissage, et donc du ressort de la responsabilité de l'élève, un rappel à l'ordre sur les obligations d'instruction, pouvant conduire à une sanction toujours éducative, devait être mentionné par les candidats.

On attendait aussi une contextualisation de la situation en cours de langue avec la mise en avant de l'autonomie de l'élève, sa capacité à produire des connaissances selon les apprentissages antérieurs.

De plus, les candidats éviteront de répondre de façon peu nuancée ou tranchée aux questions du jury et gagneront à se détacher de leur ressenti personnel pour adopter une posture toujours réflexive.

- **Deuxième situation, commune à l'ensemble des candidats, en lien avec la vie scolaire :**

Vous êtes professeur en cycle 3. Vous accompagnez votre classe à une intervention à propos des cycles menstruels adressée à l'ensemble des élèves de ce niveau. Plusieurs élèves ricanent ostensiblement tout au long de l'intervention. Quels principes et valeurs sont en jeu dans cette situation ? Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?

Les principes et valeurs en jeu dans cette situation sont l'égalité, l'équité entre filles et garçons, la bienséance, la fraternité, la coopération, le respect entre pairs.

Quant à l'analyse, le jury attendait une présentation du contexte probable du dispositif de prévention prévu par l'établissement. Par exemple, il pouvait s'agir d'une prévention des risques (éducation à la sexualité) avec des intervenants extérieurs, à l'initiative de la vie scolaire.

Les candidats devaient mesurer le degré de moquerie, faire référence aux conséquences vis-à-vis des filles (pleurs, mutisme, angoisse...) et considérer aussi les divers degrés de maturité intellectuelle et physiologique de l'ensemble des élèves.

Aussi, ils pouvaient envisager un possible manque de préparation du groupe à la thématique et au contexte (avec un intervenant extérieur), ou un possible manque de préparation de l'intervenant face à un public scolaire.

Les solutions envisagées par les candidats devaient évoquer la sollicitation de l'infirmier ou de l'infirmière (ou du médecin de l'Éducation nationale) afin de préparer avec les élèves cette venue de l'intervenant et le sujet traité.

L'empathie du professeur, l'aménagement des conditions de prise de parole, un contrat moral passé avec la classe pouvaient être des pistes à suggérer afin d'instaurer un climat de confiance et une relation bienveillante entre pairs.

Sitographie indicative :

<https://www.ac-montpellier.fr/sante-et-social-123335>