



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES externe, CAFEP et 3^{ème} voie
Section : Langues-vivantes : Espagnol
Session 2015

Rapport de jury présenté par :

Jacques TERRASA
président du jury

CE RAPPORT A ETE ETABLI AVEC LA COLLABORATION DE :

- Dolorès BEAUVALLET, Sylvie BOUFFARTIGUE et Isabelle PRAT (vice-présidentes),
Frédéric BREVART (secrétaire général)

- Arnaud HÉRARD & Grégory JASPART (version), Karine DUBOSC & Marta LÓPEZ
IZQUIERDO (faits de traduction), rapporteurs de l'épreuve de traduction
 - Raúl CAPLÁN & Dominique SOUCY, rapporteurs de l'épreuve de composition

- Florence DUMORA & Nicolas DE RIBAS (partie en espagnol), Véronique PUGIBET
(partie en français), rapporteurs de l'épreuve de mise en situation professionnelle

- Jean-Marc SUARDI (partie compréhension de documents) et Nathalie ROCCASERRA-
POMARÈS (partie analyse de productions d'élèves), rapporteurs de l'épreuve d'entretien

SOMMAIRE

- Composition du jury
- Remarques générales
- Rapport sur l'épreuve de traduction
- Rapport sur l'épreuve de composition
- Rapport sur l'épreuve de mise en situation professionnelle
- Rapport sur l'épreuve d'entretien
- Exemples de sujets de mise en situation professionnelle
- Exemples de sujets d'entretien
- Bilan de l'admission (Capes, Cafep, Troisième concours)

COMPOSITION DU JURY

Nom Prénom	Académie d'origine	Qualité
ABBOU Nora	NICE	PROFESSEUR CERTIF.HC
AIT BACHIR Nadia	CAEN	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
ALCHALABI Frédéric	NANTES	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
ALFONSO Aïtor	PARIS	PROFESSEUR AGREGE CN
ALONSO CARBALLE Jesus	BORDEAUX	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
AMO SANCHEZ Antonia	AIX-MARSEILLE	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
AMSELEM Line	LILLE	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
ANDRE Agnès	CRETEIL	PROFESSEUR AGREGE CN
ARANDA-AYENSA Luis	LIMOGES	PROFESSEUR AGREGE CN
ARRUE-LAZARUS Michèle	CRETEIL	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
AUDOUBERT Rafaèle	LYON	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
AYANNIOTAKIS Mélina	CRETEIL	PROFESSEUR AGREGE CN
BAEZA SOTO Juan - Carlos	VERSAILLES	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
BARRIERE Gregory	VERSAILLES	PROFESSEUR AGREGE CN
BATAILLE Naima	LILLE	PROFESSEUR AGREGE CN
BAUDRY Paul	CRETEIL	PROFESSEUR AGREGE CN
BEAUVALLET Dolorès	PARIS	INSPECTRICE GÉNÉRALE
BENETEAU Maud	VERSAILLES	PROFESSEUR CERTIF.CN
BONNAIL MATEOS Pascale	VERSAILLES	EC.R PROF.CERTIF.CN
BOUFFARTIGUE Sylvie	GRENOBLE	MAIT.CONF.UNIV.HC
BREVART Frédéric	LILLE	INS.AC./INS.PE.RE.HC
BRUYERE Emmanuelle	VERSAILLES	PROFESSEUR AGREGE CN
CAPLAN Raul	NANTES	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
CARRASCO-LE CORRE Marion	LYON	MCF
CASTELLO Frédéric	TOULOUSE	PROFESSEUR AGREGE HC
CASTRO Idoli	LYON	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
CERASI Graciela	CRETEIL	PROFESSEUR AGREGE CN
COSTE David	VERSAILLES	PROFESSEUR AGREGE CN
CRESPEAU Jean - Baptiste	LILLE	PROFESSEUR AGREGE CN
CUYAUBERE Julie	TOULOUSE	PROFESSEUR AGREGE CN
D'AGOSTIN Ludovic	NICE	PROFESSEUR AGREGE CN
DALLA-BARBA Sylvain	LYON	PROFESSEUR AGREGE CN
DANET-LEVEILLE Alexandra	ROUEN	PROFESSEUR AGREGE CN
DARTAI - MARANZANA Nathalie	LYON	MAIT.CONF.UNI.HRS CL
DE RIBAS Nicolas	LILLE	MAIT.CONF.UNIV.2E CL
DEL VECCHIO Gilles	LYON	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
DELANNOY Marie	VERSAILLES	ATTAC.TEMP.ENS.RECH.
DELGRANGE Romain	LILLE	PROFESSEUR CERTIF.CN
DELMAS Amélie	TOULOUSE	PROFESSEUR CERTIF.CN
DEVEMY Estelle	LILLE	PROFESSEUR CERTIF.CN
DI BENEDETTO Christine	NICE	MAIT.CONF.UNI.HRS CL
DI CIO Mariana	PARIS	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
DIROU Bouchra	RENNES	PROFESSEUR AGREGE CN
DOBROWOLSKI Caroline	LILLE	PROFESSEUR AGREGE CN
DUBOSC Karine	LILLE	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
DUCHENNE Caroline	PARIS	PROFESSEUR AGREGE CN
DUGUET Muriel	BORDEAUX	PROFESSEUR CERTIF.CN
DUMORA Florence	REIMS	MAIT.CONF.UNIV. HC
EGGER Carole	STRASBOURG	PROF.DES UNIV.2E CL.
ESCOBAR David	BORDEAUX	PROFESSEUR AGREGE CN
FANLO Pascale	BORDEAUX	PROFESSEUR AGREGE HC
FERNANDEZ ARIAS Carlos	STRASBOURG	PROFESSEUR CERTIF.HC

GAULTIER Maud	AIX-MARSEILLE	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
GODARD Jean-Charles	VERSAILLES	PROFESSEUR CERTIF.CN
GONZALEZ Marie-Thérèse	CRETEIL	PROFESSEUR AGREGE CN
HAREUX Isabelle	AMIENS	PROFESSEUR AGREGE CN
HENIN Florence	NANTES	INS.AC./INS.PE.RE.CN
HERARD Arnaud	CRETEIL	PROFESSEUR AGREGE CN
HERNANDEZ Magali	PARIS	PROFESSEUR CERTIF.CN
HOURDIN Gaëlle	TOULOUSE	PROFESSEUR AGREGE CN
JASPART Grégory	VERSAILLES	PROFESSEUR AGREGE CN
JUAN Nadège	BESANCON	PROFESSEUR AGREGE CN
LALOYE Patrice	LYON	PROFESS.CHAIRE SUP.
LEVEILLE Maxime	ROUEN	PROFESSEUR AGREGE CN
LINARES Lidwine	LIMOGES	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
LODI Karine	PARIS	PROFESSEUR AGREGE HC
LOPEZ Florence	AIX-MARSEILLE	INS.AC./INS.PE.RE.CN
LOPEZ IZQUIERDO Marta	PARIS	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
MARIGNO Emmanuel	LYON	PROF.DES UNIV.2E CL.
MASSABUAU Karine	VERSAILLES	PROFESSEUR AGREGE CN
MECQINION Béatrice	LILLE	INS.AC./INS.PE.RE.CN
MERLO Philippe	LYON	PROF.DES UNIV.1E CL.
MEYER Sophie	VERSAILLES	PROF.CERTIFIE BI-ADM
MEZIANE Khadija	BORDEAUX	PROFESSEUR AGREGE CN
MILLAN Yolanda	ORLEANS-TOURS	PROFESSEUR AGREGE CN
MUNOZ Esther	PARIS	PROFESSEUR AGREGE CN
NOYARET-DALEAU Natalie	CAEN	PROF.DES UNIV.2E CL.
PALOMAR Gregoria	NANCY-METZ	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
PASQUIER Caroline	POITIERS	PROFESSEUR AGREGE CN
PATIN Stéphane	PARIS	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
PEREZ - WACHOWIAK Nathalie	AIX-MARSEILLE	INS.AC./INS.PE.RE.HC
PEREZ Béatrice	PARIS	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
PERRIN Aurore	LILLE	PROFESSEUR AGREGE CN
PESCH-LAYEUX Caroline	GRENOBLE	INS.AC./INS.PE.RE.CN
PEUAUD Patricia	NANTES	PROFESSEUR AGREGE CN
PINCHENET SCHWINDT Carine	AIX-MARSEILLE	PROFESSEUR CERTIF.CN
PONCET Thierry	NANTES	EC.R PROFESS.AGR.HCL
PORTALIER Sébastien	CRETEIL	PROFESSEUR AGREGE CN
PRAT Isabelle	VERSAILLES	PROF.DES UNIV.2E CL
PROUST Virginie	CRETEIL	PROFESSEUR CERTIF.CN
PUECH Anne	NANTES	PROFESSEUR CERTIF.CN
PUGIBET Véronique	PARIS	MAIT.CONF.UNIV.2E CL
RABATE Philippe	VERSAILLES	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
RAYMOND Camille	VERSAILLES	PROFESSEUR AGREGE CN
ROCCASERRA POMARES Nathalie	AIX-MARSEILLE	PROFESSEUR AGREGE CN
RODRIGUEZ LAZARO Nuria	BORDEAUX	PR
ROLAIN Gaëlle	POITIERS	PROFESSEUR AGREGE CN
RUIZ Jose-Manuel	BORDEAUX	PROFESSEUR AGREGE CN
SAINT - ANDRE Eneko	NICE	PROFESSEUR AGREGE CN
SANCHEZ Ingrid	AIX-MARSEILLE	PROFESSEUR CERTIF.CN
SANTA-CRUZ Maylis	BORDEAUX	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
SCHERTENLIEB Sylvie	CAEN	PROFESS.CHAIRE SUP.
SCIBETTA Laura	NICE	PROFESSEUR AGREGE CN
SESBOUE Elisabeth	CAEN	PROFESSEUR CERTIF.HC
SOUCY Dominique	BESANCON	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
STULIC-ETCHEVERS Ana	BORDEAUX	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
SUARDI Jean-Marc	BORDEAUX	PROFESSEUR AGREGE CN
TERRASA Jacques	PARIS	PROF.DES UNIV.1E CL.
TILLY Eva	RENNES	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
TINCHANT-BENRAHHO Sabine	BORDEAUX	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
TOUBOUL Eva	LYON	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
TOUCHERON-MADELPUECH Florence	LILLE	MAIT.CONF.UNIV.CL.N.
VERCHER-ROSELLO Serge	LIMOGES	PROFESSEUR CERTIF.CN
WALDEGARAY Marta	NANCY-METZ	MAIT.CONF.UNIV.1E CL

REMARQUES GENERALES

La session 2015 du CAPES d'espagnol a vu la consolidation des nouvelles épreuves mises en place en 2014, mais aussi un changement de directoire et des oraux qui se déroulent désormais à Marseille. Bien préparés dans les UFR et les ESPE, les candidats ont pu faire face aux épreuves avec des résultats généralement acceptables (voire excellents pour certains), et le jury a pu pourvoir tous les postes. Pour le CAPES externe, les 365 postes offerts en liste principale ont été pourvus, le dernier admis ayant une moyenne de 7,12 / 20. Une liste complémentaire d'admission de 80 candidats a été votée, avec une barre à 6,32 / 20 pour le dernier admis. Pour le CAFEP/CAPES (privé), les 42 postes proposés ont été pourvus, avec une barre à 7,42 / 20. Enfin, pour le concours 3^e voie, les 20 postes du concours public ont été pourvus, avec une barre à 5,25 / 20, ainsi que les 5 postes du 3^e voie privé, avec une barre à 6,25 / 20.

Ce propos liminaire a pour objectif de proposer un point récapitulatif sur les quatre épreuves (deux écrites et deux orales) du CAPES externe et du CAFEP, afin que les futurs candidats puissent avoir une idée précise de ce qui sera attendu à la session prochaine. À noter que le concours 3^e voie est constitué de seulement deux épreuves : *traduction* à l'écrit et *épreuve d'entretien* à l'oral. Les candidats inscrits à ce concours pourront se limiter à lire le bilan et les recommandations du jury concernant seulement ces deux épreuves.

Épreuve de traduction

L'épreuve de traduction, modifiée en 2011 avec l'introduction de questions sur les choix de traduction, était caractérisée jusqu'à cette année par la sélection d'un exercice de thème *ou* de version (le *ou* étant exclusif). Si en 2014 le jury du CAPES d'espagnol avait proposé un thème, en 2015, c'est la version qui a été retenue. Le texte de Juan Marsé proposé ne posait pas de gros problèmes de lexique, même si le jury a pu constater que le vocabulaire basique de l'habillement ou de la maison n'était souvent pas maîtrisé – ce qui est pourtant la moindre des choses à attendre de la part d'un futur enseignant de langue. La méconnaissance de certaines tournures idiomatiques et un manque de maîtrise dans le jeu des pronoms ou du système des prépositions ont aussi rendu l'exercice difficile pour de nombreux candidats. Pourtant, avec une analyse littéraire précise du texte, beaucoup de confusions auraient été évitées. Rappelons également que la maîtrise des bases grammaticales – en particulier le système de conjugaison – dans les *deux* langues est nécessaire pour cette épreuve, qu'il s'agisse d'un thème ou d'une version.

Les réponses obtenues aux deux questions de faits de traduction ont été révélatrices d'un manque de préparation à cette sous-épreuve pour bon nombre de candidats. Ceux-ci devront, en effet, rendre explicites pour leurs futurs élèves francophones, les difficultés grammaticales de l'espagnol et les divergences ou similitudes par rapport au français. Là aussi, la maîtrise des deux systèmes est un prérequis pour un futur enseignant de langue. Or, le jury a pu constater qu'un grand nombre de candidats avait une connaissance insuffisante du fonctionnement grammatical de l'un des deux systèmes, ou du moins qu'ils étaient incapables de l'expliquer. Mais aussi, qu'ils connaissaient mal les modalités de cette sous-épreuve – ce qui révèle un problème manifeste de préparation.

Pour la session 2016, l'épreuve de traduction comportera donc à nouveau une épreuve de version ET une épreuve de thème, afin de permettre l'évaluation de cette double compétence que l'on est en droit d'attendre des candidats. Ceux-ci auront donc à traduire

deux fragments de texte qui, réunis, ne devraient pas dépasser en longueur celle de la version proposée en 2015, le temps de l'épreuve restant donc identique (5 h). En revanche, les deux questions de faits de traduction qui, dans les années précédentes, portaient sur un seul texte, seront dorénavant réparties entre les deux textes à traduire : une question portera sur le thème et l'autre portera sur la version. Il s'agit ainsi de permettre de mieux évaluer la double compétence langagière qui doit être celle des candidats.

Épreuve de composition

L'épreuve de composition n'était plus cette année un exercice nouveau. Déjà posée méthodologiquement l'an dernier avec un dossier où figurait l'une des œuvres littéraires au programme, elle portait en 2015 sur une œuvre du programme de civilisation. L'approche de l'épreuve est restée strictement identique : des documents de natures diverses, organisés en l'occurrence autour de la civilisation latino-américaine, et à mettre en lien avec l'une des quatre grandes thématiques retenues par le programme. La notion proposée était « Lieux et formes du pouvoir » ; rappelons qu'il fallait mettre le dossier au service de cette notion, afin de l'envisager sous un angle particulier (et non l'inverse), pour l'ouvrir à l'énoncé clair de la problématique et à la proposition du plan. Le jury attendait une bonne compréhension du document extrait de l'œuvre au programme, mais aussi la mise en œuvre de connaissances historiques, politiques, économiques et culturelles, nécessaires à la prise en considération de l'ensemble du dossier. Les documents de civilisation ne peuvent être réduits à de simples témoignages d'une époque ; ils demandent à être analysés avec une méthodologie appropriée, adaptée à leur nature, à leur finalité et prenant en compte leur contexte de production/réception. En cela, une lecture attentive du paratexte peut être révélatrice.

La nouvelle épreuve de composition n'est pas sans rapport avec l'ancienne épreuve sur dossier de l'oral du CAPES. Comme elle, elle est une épreuve de synthèse permettant d'évaluer chez le candidat ses capacités à relier et mettre en perspective différents documents, à en dégager l'unité sans négliger la spécificité de chacun d'entre eux, et à construire, en lien avec la notion proposée, un exposé cohérent qui montre les qualités de clarté et de rigueur du futur enseignant, qui devra par la suite construire avec les mêmes qualités ses séquences de cours. Mais à la différence de l'ancienne épreuve orale, la composition est un travail écrit où l'on évalue la maîtrise de cette expression chez le candidat : correction et qualité de la langue espagnole utilisée, sans relâchement ni familiarité. La maîtrise grammaticale, le niveau de langue, la précision linguistique sont autant importants que la bonne connaissance des œuvres au programme et leur contexte. Beaucoup de notes très basses sont dues à cette insuffisance linguistique. Or, cette maîtrise de la langue est bien le socle sur lequel les candidats devront s'appuyer pour construire leur composition. C'est là une évidence, qu'il faut régulièrement rappeler.

Épreuve de mise en situation professionnelle

Cette épreuve, dont la première partie est en espagnol et la seconde en français, évalue une double compétence (outre les capacités du candidat à s'exprimer dans les deux langues) : d'une part, elle vérifie que le futur professeur de langue possède bien les bases disciplinaires qui font de lui un hispaniste (connaissances en civilisation et littérature de la fin du XV^e siècle à nos jours, portant sur toute l'aire hispanophone ; méthodologie lui permettant d'étudier avec pertinence toutes sortes de documents, textuels, iconiques ou audio-visuels) ; d'autre part, elle vérifie la capacité à construire une séquence de cours, en

phase avec les programmes scolaires et adaptée à un niveau de classe, à réfléchir aux difficultés que ces documents présentent pour des élèves et à la manière d'y remédier, à faire acquérir ou réactiver des outils linguistiques, et enfin à définir les activités langagières qui peuvent être mises en œuvre, en fonction du projet pédagogique choisi.

Dans la première partie de l'épreuve, en espagnol, les candidats doivent tout d'abord présenter rapidement l'ensemble des documents constituant le dossier. Bien que brève, cette présentation doit aller au-delà du simple paratexte. Il s'agit de montrer l'intérêt essentiel de chaque document en le replaçant rapidement dans un contexte historique littéraire, artistique ou filmique (selon la nature de chaque document) ; en évoquant l'auteur ou le contexte de production ; en définissant la nature, le ton, le sujet abordé par le document. Cela permettra ensuite de mettre brièvement les documents en perspective, en soulignant leurs points de convergence et de divergence, et de donner ainsi une orientation de lecture pertinente. Mais attention, cette mise en relation des documents, très rapide, ne doit pas empiéter sur l'approche didactique ni sur l'entrée culturelle proposée, réservées à la deuxième partie. Une fois cette présentation générale effectuée, le candidat se centrera uniquement sur le document à analyser, en dégagant ce qui lui est spécifique afin d'établir les parties ou mouvements qui permettent de traiter la problématique. Le candidat exposera alors au jury une analyse construite et suivie du document principal, en utilisant les outils méthodologiques appropriés à la nature même de ce document et en mobilisant le cas échéant certaines connaissances culturelles afin d'enrichir l'éclairage porté. Une conclusion terminera l'étude du document.

Rappelons que si, dans la première partie en espagnol, le document principal est à étudier dans sa totalité, en revanche il est fréquent que seul un fragment de ce document soit conservé pour l'analyse de la partie didactique. En effet, s'il est normal de ne proposer à un élève de Terminale qu'une dizaine de lignes du texte de Pedro de Medina (1554), en revanche, on est en droit d'attendre d'un candidat au CAPES qu'il sache analyser la totalité de ce texte de 35 lignes !

Les documents proposés dans cette première partie de l'épreuve de mise en situation professionnelle ont vocation à « couvrir » les différents domaines qui relèvent de la culture hispanique. Ainsi, sur un total de dix documents – un par journée d'interrogation –, le Siècle d'Or était-il soumis à l'analyse à travers un texte de civilisation (Medina), un tableau (Antolínez) et un texte de fiction (Cervantes). Le monde contemporain était aussi bien présent avec un document de civilisation portant sur le début du XX^e siècle (un discours de Pablo Iglesias) ; avec la peinture moderne (une œuvre de Wifredo Lam) ou avec un extrait d'un film (*Los Tarantos*, de Francisco Rovira Beleta). Concernant les genres littéraires, la poésie pouvait être étudiée à deux reprises (Pablo Neruda et Luis García Montero), tout comme le roman contemporain dans les textes de Mario Benedetti et Josefina Aldecoa. Faire entrer tout le monde hispanique par une porte aussi étroite (une petite dizaine de documents) relève de la gageure. Chaque année le jury du CAPES remettra sur le métier son ouvrage ; avec toujours la même volonté d'équilibre et d'équité.

Pour la seconde partie de l'épreuve de mise en situation professionnelle – partie en français –, nous ne pouvons que répéter les conseils déjà donnés dans les précédents rapports de jury. Les candidats, auxquels il est conseillé de respecter l'ordre des questions posées, doivent éviter les effets « catalogue », par exemple, les listes de références culturelles à faire acquérir pour la question 1 ou celles d'outils linguistiques à faire réactiver pour la question 5. Les réponses doivent être organisées en fonction d'un projet personnel, d'un niveau de classe bien défini et de la spécificité du dossier lui-même. Le candidat doit être capable de discriminer et organiser l'information souvent abondante fournie par le dossier, afin de transmettre l'essentiel. Enfin, le jury doit évaluer les capacités de communication du futur enseignant, les qualités d'une langue française authentique et naturelle, le respect de la norme linguistique et l'usage d'un niveau de langue adapté à l'épreuve.

Épreuve d'entretien

Il s'agit de l'épreuve la plus nouvelle de ce CAPES mis en place en 2014. On pouvait prévoir certaines attentes – voire certaines craintes – par rapport à ses deux volets, celui de la compréhension orale (partie en espagnol) et celui de l'analyse de productions d'élèves (partie en français). Il semblerait que les principales difficultés aient été assimilées dès la session précédente, et bien travaillées dans les différents centres de formation cette année. Les candidats du CAPES 2015 en connaissent relativement bien les modalités et ont su, globalement, répondre aux attentes du jury.

Pour la partie « compréhension orale », en espagnol, le jury a souhaité continuer à privilégier les documents audio-visuels, même s'il se réserve le droit de proposer une séquence uniquement audio si le besoin s'en fait sentir. Il est vrai que la compréhension de l'oral en situation, c'est-à-dire avec la présence à l'écran des locuteurs et du contexte d'énonciation, est bien plus riche que celle que propose une simple bande audio. Épreuve centrée sur le monde hispanique contemporain, avec un ancrage dans la réalité espagnole et hispano-américaine de ces vingt dernières années, les situations évoquées peuvent toutefois être universelles – comme cela était déjà précisé dans le rapport de l'an dernier –, ou aborder un sujet historique qui a encore toute sa place dans la mémoire des Espagnols d'aujourd'hui (séquence sur l'exposition *Mujeres republicanas*).

Pour que cette épreuve de compréhension orale acquière son identité propre, il fallait aussi qu'elle se démarque de l'analyse d'une séquence filmique pouvant être proposée dans l'oral de mise en situation professionnelle. Dans les faits, la distinction se révèle d'elle-même. Les séquences proposées pour l'oral 1 (« mise en situation professionnelle ») sont plus longues (environ 4 minutes pour celle de cette année) et sont en général extraites de grandes œuvres du cinéma espagnol ou latino-américain. Les attentes en matière d'analyse filmique sont donc plus importantes pour l'oral 1. Pour l'oral 2 (« compréhension de l'oral »), les séquences sont plus brèves (autour de 2 minutes 30), elles sont extraites de supports variés (reportage, entrevues, fragments d'œuvres documentaires ou de fiction, journaux télévisés, *trailer*, *making of*, films...) et elles invitent donc à une approche civilisationnelle très contemporaine (fait sociétal, problème économique, question géopolitique...). Les exigences du jury en matière d'analyse filmique sont par conséquent subordonnées à la fonction de celle-ci : elle n'a d'intérêt que si elle permet de mettre en évidence la compréhension – et d'abord la compréhension littérale ! – du fragment audio-visuel proposé. Rappelons que pour cette épreuve, la contextualisation du document reste essentielle, tout particulièrement son aire géographique, sa thématique (qu'il conviendra de mettre en perspective) et les apports culturels qu'une compréhension fine du document permet de convoquer.

La deuxième partie de l'épreuve – analyse de productions d'élèves – ne comportait en 2015 que des productions écrites, comme cela avait été également le cas pour la session 2014. Soulignons toutefois que des productions orales aussi peuvent être soumises à l'analyse. Le jury a souhaité réduire le nombre de documents proposés, car le temps de préparation imparti rend difficile pour les candidats l'exploitation d'un dossier trop volumineux. Les dossiers évoluent donc vers une présentation du projet pédagogique suffisamment détaillée pour que l'évaluation fournie s'inscrive dans une progression. Nous tendons par conséquent vers une légère réduction du nombre de pages des dossiers et les consignes proposées pour chaque dossier vont également évoluer.

Dorénavant, les dossiers seront introduits de la manière suivante : « Présentez la classe cible, les spécificités de l'établissement en lien avec l'enseignement de l'espagnol, les objectifs de la séquence, les entraînements et évaluation proposés. »

Ensuite, pour les productions d'élèves, trois consignes seront données. D'abord, il sera demandé d'analyser les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) *en fonction de la séquence* et des consignes de l'évaluation. Puis, il s'agira d'analyser les erreurs

linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) *en fonction des objectifs de la séquence* et du niveau de classe. Enfin, il faudra proposer des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

Cette année, il était demandé au jury par le Ministère d'évaluer chez les candidats la compétence « faire partager les valeurs de la République » ; nous avons logiquement choisi de le faire dans le cadre de la deuxième partie de cette épreuve, mieux adaptée au sujet, et surtout commune à l'ensemble des CAPES relevant de notre compétence – dont le « 3^e voie ». C'est là l'une des compétences professionnelles communes aux personnels d'éducation. Pour le CAPES d'espagnol, nous avons lié cette dimension aux documents de travail fournis aux candidats, car ils se prêtent souvent à l'évocation des notions d'égalité, de respect de l'autre, de liberté et de laïcité, et ils invitent à une réflexion sur les parcours citoyens et sur le rôle du professeur d'espagnol dans cette éducation, à travers des démarches qui reposent sur des supports authentiques et autorisent la comparaison avec des faits culturels des pays dont les élèves étudient la langue.

Un concours de recrutement de la taille du CAPES externe d'espagnol – avec des milliers de candidats à l'écrit et plus de 800 à l'oral cette année – ne pourrait pas fonctionner sans l'engagement et la disponibilité de la centaine de membres qui composent son jury. La brève période de temps laissée pour la correction de l'écrit et l'intensité des journées d'interrogations sont des épreuves que le jury peut surmonter grâce à l'atmosphère bienveillante et à l'esprit « service public » qui l'animent. Je remercie ici sincèrement tous ces collègues, et avec le Directoire, nous nous engageons à maintenir, durant les trois prochaines années de notre mandat, ces conditions de confiance, de bonne humeur mais aussi d'exigence, qui sont à la base du bon fonctionnement d'un concours, cela dans le plus grand intérêt des candidats.

Enfin, je terminerai en adressant mes plus vifs remerciements à Mme le Proviseur du Lycée Saint-Charles, à Marseille, à toute son équipe, ainsi qu'aux surveillants et appariteurs de l'Académie d'Aix-Marseille, car sans leur dévouement, leur sérieux et leur gentillesse, les épreuves orales de cette première session méridionale – qui s'est tenue du 24 juin au 5 juillet 2015 –, n'auraient pas pu se dérouler dans d'aussi bonnes conditions.

Jacques Terrasa
Président du jury

ÉPREUVE DE TRADUCTION

A. Version

1. Texte proposé :

— ¡Este país de todos los demonios!

Su padre en calzoncillos enciende y apaga la linterna eléctrica por tercera vez verificando su mal funcionamiento, y por tercera vez maldice su suerte. Diríase que el contacto anómalo de una pila desajustada en la vieja linterna obra en su ánimo como una afrentosa metáfora del malhadado país que tanto aborrece. También se podría pensar que lanza señales en clave para alguien oculto en la sombra, si no fuera porque está solo en el dormitorio y con las contraventanas cerradas. Y es que incluso visto así, desgredado y soñoliento, sentado al borde de la cama, en calzoncillos y con ligas y calcetines en las piernas peludas, persiste en él la imagen del hombre de acción que reniega de la rutina cotidiana y no se resigna a la derrota. Su perfil alerta parece husmear la adversidad, y, presto una vez más a afrontarla, se yergue súbitamente y resopla, guarda la linterna en el maletín abierto a su lado y comienza a vestirse.

Ese maletín ya debe contener el revólver, el veneno y los cepos, piensa su hijo mirando por la rendija de la puerta entreabierta. El chaval espera un minuto, indeciso, y al cabo entra en el cuarto con los puños en los bolsillos y haciéndose el duro.

— Quiero ir contigo, padre. Te ayudaré a matarlas.

— Ni hablar.

Deja pasar unos segundos e insiste con voz lastimera:

— Por favor. Me gustaría mucho. [...]

Su padre calza las botas de agua y resopla impaciente.

— Está bien, pesado. Pero no te hagas ilusiones, me esperarás en la calle.

— ¿Todo el rato?

— Todo el rato. No entrarás. Así que te llevas tus partituras y aprovechas el tiempo.

— ¿Puedo coger tu revólver un momento?

— ¿Qué revólver? ¿Crees que estamos en una película de tiros? ¡Vaya con el famoso pianista aclamado en el mundo entero!

La sombra de la nube remontando despacio la fachada del cine Selecto se le antoja un telón escénico subiendo, cuando, ya solo y resignado a la espera, hinca la rodilla en la acera para atarse el cordón del zapato. Una tarde de abril, soleada y ventosa. El tráfico es escaso y la gente que sube o baja por la calle Salmerón no parece detectar el olor del veneno que sin duda, piensa él, ahora mismo se filtra silencioso y verde como un gas mortífero por debajo de la puerta precintada del cine y por entre las juntas de la ventana de la cabina de proyección. Ve a los hombres de la brigada matarratas entrar uno tras otro por una pequeña puerta lateral. Llega cada uno por su lado a intervalos de medio minuto; son tres, dos con ropa de faena y uno de paisano. Pasan por su lado deprisa y sin fijarse en él, que conoce a los dos primeros. El de paisano se llama Luis y suele venir a desayunar con su padre cuando este pasa temporadas en casa, el otro es Manuel y llega en bicicleta; al último lo incluye en la brigada porque al caminar gasta el mismo aire furtivo que los otros, las manos en los bolsillos del mono azul deslucido y la cabeza hundida entre los hombros, como si se avergonzara públicamente de sus habilidades raticidas. Tiempo atrás, cuando era un crío, había imaginado a los hombres matarratas moviéndose igual que seres metálicos y achaparrados de ojos verdes y con dedos como cuchillos.

Entretiene la espera en la calle cantando con voz nasal y pelma "Soy el rata primero, y yo el segundo, y yo el tercero", parodiando la tonadilla zarzuelera a la que su profesor de solfeo tiene mucho apego y suele entonar al sentarse al piano. Al poco rato se aburre a morir, y entonces se dedica de forma obsesiva y detallada a figurarse lo que está pasando

dentro del cine: imagina sentir en la nariz el cosquilleo de los pesticidas flotando sobre la platea, ve las ratas azules estirando la pata con la barriga inflada y vomitando espumarajos sanguinolentos, arrastrándose debajo de las butacas y al pie de la pantalla y también entre bastidores, en los urinarios y en los camerinos de los artistas; ve a su padre con un ejemplar asido por el rabo, una rata grande con papo y un mechón de pelos blancos como la nieve sobre el ojo sanguíneo, enrabetado por el veneno; lo ve todo desde la calle y lo vive intensamente sin que se le escape un detalle.

Juan Marsé, *Caligrafía de los sueños*, Barcelona, LUMEN, 2011.

2. Traduction proposée :

— Satané pays !

Son père, en caleçon, allume et éteint la lampe de poche pour la troisième fois, pour s'assurer de son mauvais fonctionnement, et pour la troisième fois, il maudit son sort. On dirait que le faux contact d'une pile mal mise dans la vieille lampe agit sur son moral telle une outrageante métaphore de ce maudit pays qu'il exècre tant. On pourrait aussi penser qu'il envoie des signaux codés à quelqu'un caché dans l'ombre, si ce n'est qu'il se trouve seul dans sa chambre et que les volets sont fermés. Le fait est que, même vu sous cet angle, échevelé et à moitié endormi, assis au bord de son lit, en caleçon, chaussettes et fixe-chaussettes sur ses jambes poilues, subsiste en lui l'image d'un homme d'action rejetant la routine quotidienne et ne se résolvant pas à la défaite. Son profil aux aguets semble flairer l'adversité, et, prêt une fois de plus à l'affronter, il se redresse d'un coup et soupire bruyamment, range la lampe dans la mallette ouverte à côté de lui et commence à s'habiller.

Cette mallette doit contenir le revolver, le poison et les pièges, pense son fils en regardant dans l'embrasure de la porte entrouverte. Le gamin, indécis, attend une minute, et finit par entrer dans la pièce, les poings dans les poches et jouant les durs.

— Je veux venir avec toi, père. Je t'aiderai à les tuer.

— Pas question.

Il laisse passer quelques secondes puis insiste d'une voix suppliante:

— S'il te plaît. J'aimerais bien. [...]

Son père enfle ses bottes en caoutchouc et pousse un soupir d'impatience.

— D'accord, casse-pied. Mais ne te fais pas d'illusions, tu m'attendras dehors.

— Tout le temps?

— Tout le temps. Tu n'entreras pas. Alors, tu prends tes partitions et tu mets ton temps à profit.

— Je peux tenir ton revolver un instant?

— Quel revolver? Tu crois qu'on est dans un film de gangsters? Il est beau le célèbre pianiste acclamé dans le monde entier!

L'ombre du nuage qui remonte lentement le long de la façade du cinéma Selecto lui fait penser à un rideau de scène en train de se lever quand, une fois seul et résigné à l'attente, il pose le genou sur le trottoir pour renouer le lacet de sa chaussure. Un après-midi d'avril, ensoleillé et venteux. Il y a peu de circulation et les gens qui remontent ou redescendent la rue Salmerón ne semblent pas percevoir l'odeur du poison qui, se dit-il, est sans doute en train de se répandre en ce moment même, silencieux et vert comme un gaz létal sous la porte scellée du cinéma et à travers les jointures de la fenêtre de la cabine de projection. Il voit les hommes de la brigade anti-rats entrer un par un par une petite porte latérale. Ils arrivent chacun de leur côté, à trente secondes d'intervalle; ils sont trois, deux en tenue de travail et un en habits de tous les jours. Ils passent rapidement près de lui, sans faire attention à lui, qui connaît les deux premiers. Celui qui est habillé normalement s'appelle Luis et vient souvent prendre le petit-déjeuner avec son

père lorsque celui-ci passe quelque temps à la maison, l'autre, c'est Manuel, et il arrive à bicyclette ; le dernier, il l'inclut dans la brigade parce qu'il adopte en marchant le même air fuyant que les autres, les mains dans les poches de son bleu de travail délavé et la tête enfoncée dans ses épaules, comme s'il avait honte, aux yeux du monde, de ses talents raticides. Il y a un certain temps, quand il était petit, il s'était représenté les hommes tueurs de rats se déplaçant comme des êtres métalliques et trapus aux yeux verts et aux doigts pareils à des couteaux.

Il trompe son attente dans la rue en chantant d'une voix nasillarde et agaçante « Je suis le rat premier, et moi le deuxième, et moi le troisième », parodiant l'air de zarzuela que son professeur de solfège affectionne tant et qu'il a l'habitude d'entonner lorsqu'il se met à son piano. Très vite il s'ennuie à mourir, et il consacre alors son temps, de façon obsessionnelle et minutieuse, à se représenter ce qui est en train de se passer à l'intérieur du cinéma, il imagine que les pesticides qui flottent dans le parterre lui chatouillent le nez, il voit les rats bleus tomber raides morts, le ventre enflé, et vomissant des flots d'écume sanguinolents, ramper sous les fauteuils et au pied de l'écran ainsi que dans les coulisses, les toilettes et les loges des artistes ; il voit son père tenant un spécimen par la queue, un gros rat enragé par le poison, avec un goitre et une touffe de poils blancs comme la neige tombant sur son œil injecté de sang ; il voit tout depuis la rue et le vit intensément sans que le moindre détail ne lui échappe.

Attentes de l'épreuve et recommandations du jury :

Comme pour la session précédente, l'ensemble du jury souhaite à nouveau rappeler que le concours du Capes externe, s'il a pour but de recruter des professeurs d'espagnol, n'en reste pas moins un concours de l'Éducation Nationale française. Aussi tout professeur d'espagnol se doit-il de bien maîtriser la langue française à des fins de communication dans son futur métier d'enseignant (rencontres parents-professeurs, lettres aux parents d'élèves, rédaction des bulletins trimestriels, courriers électroniques avec l'administration, etc.). L'exercice de version proposé cette année a ainsi trouvé tout son sens dans un concours qui se veut de plus en plus professionnalisant et en lien avec les futures compétences exigées d'un fonctionnaire de l'État, modèle attendu pour les élèves.

Si les membres du jury ont pu lire de bonnes copies rédigées dans un français correct et respectant le texte source de Juan Marsé, de trop nombreuses traductions ont malheureusement été émaillées d'inquiétants non-sens et de barbarismes verbaux ou lexicaux : à noter une multiplication cette année des 0.

Insistons à nouveau en préambule sur le fait qu'une analyse littéraire précise et attentive du texte est primordiale avant de le traduire pour éviter des confusions (de sujets grammaticaux, de temps verbaux ou de lexique) et des interprétations extravagantes. De même, une dernière relecture globale de la traduction proposée, dissociée du texte source, est indispensable pour vérifier une dernière fois le sens et la syntaxe.

Sans établir un bêtisier ou un catalogue d'erreurs rencontrées dans les copies, le présent rapport souhaite néanmoins revenir sur quelques fondamentaux de la traduction dans le but d'aider au mieux les futurs candidats.

Maîtrise des bases grammaticales et des conjugaisons françaises et espagnoles

La langue française peut, certes, être complexe mais un futur professeur se doit de la maîtriser pour être capable de la manier ponctuellement dans sa salle de cours et irrémédiablement hors de sa classe pour communiquer avec tous les acteurs du système éducatif. Le jury invite instamment les futurs candidats au Capes à faire l'acquisition d'une bonne grammaire française et à revoir avec attention les conjugaisons. Il n'est pas acceptable de lire des barbarismes sur des verbes courants tels qu'arriver, s'ennuyer,

fléchir, s'asseoir, haïr, maudire ou éteindre. Rappelons qu'un barbarisme verbal compte parmi les fautes les plus fortement sanctionnées tant en version qu'en thème.

La traduction de l'espagnol vers le français requiert un temps de réflexion certain pour éviter des calques de construction incorrects ou des hispanismes malvenus. En outre, pour cette session, une vigilance toute particulière devait être portée au système des prépositions tant en espagnol qu'en français dans l'extrait de Marsé. Rappelons par exemple que, dans les propositions « *y con las contraventanas cerradas / con los puños en los bolsillos / con voz lastimera / con la barriga inflada / con dedos como cuchillos* », la préposition *con* ne sera bien souvent pas traduite en français qui lui préférera une proposition juxtaposée sans préposition – « ... et les volets fermés / les poings dans les poches / le ventre gonflé » – ou une autre préposition – « d'une voix suppliante / aux doigts pareils à des couteaux » – (cf. Gerboin Leroy).

Par ailleurs, la préposition *A* devant un COD de personne – comme dans « *al último lo incluye en la brigada* » – est bien une particularité de l'espagnol qu'un futur enseignant doit non seulement être capable d'identifier, mais également de savoir traduire correctement en omettant en français la préposition : c'est là un point de grammaire que les élèves ont bien souvent des difficultés à maîtriser et qu'un candidat au Capes se doit déjà de connaître personnellement.

Enfin, les tournures idiomatiques – « *se le antoja un telón.../ sin que se le escape un detalle* » – ou la phrase exclamative – « *¡Vaya con el famoso pianista aclamado en el mundo entero!* » – semblent avoir posé problème à plusieurs candidats qui soit n'ont pas compris les constructions espagnoles, soit se sont contentés d'un calque bien souvent inintelligible. La traduction du jeu des pronoms espagnols et l'inversion du sujet ou de la remarque ironique du père ne présentaient pas grande difficulté avec un minimum d'analyse du texte, de connaissances linguistiques et de maîtrise du français.

Maîtrise d'un lexique français courant et de l'orthographe française

Le jury a été surpris de constater que certains candidats méconnaissaient le lexique basique de l'habillement ou de la maison présents dans le texte de Juan Marsé : *los calzoncillos*, traduits par les chaussons* / *el dormitorio*, traduit par le dortoir*/ *el cuarto*, traduit par le quart* sont autant de confusions qui posent question. En effet, ce sont là des termes qu'un professeur peut bien souvent faire apprendre à ses élèves de LV2 dès la classe de quatrième au palier 1. *La linterna, el veneno, las partituras* ou encore *las habilidades* qui sont pourtant eux aussi des mots courants qu'un candidat lisant régulièrement en espagnol doit connaître, ont également conduit à des faux-sens voire à des contre-sens étonnants. Rappelons également que les pluriels irréguliers en français doivent être connus de candidats au Capes (*las señales* : les signaux).

Cette session, de trop nombreuses copies étaient inintelligibles à la première lecture en raison d'une écriture phonétique irrecevable à un tel concours. La plus grande fermeté a été appliquée lorsque les fautes accumulées conduisaient à des barbarismes ou, pire, à du charabia. En outre, les candidats qui ont accumulé les fautes d'orthographe ou d'accents sur des mots courants, preuves manifestes d'un manque de rigueur lors de la relecture et de maîtrise du français, ont été sanctionnés comme il se doit.

Respect du texte source : ponctuation, ordre des mots et registre de langue

Reprécisons maintenant qu'en traduction, la ponctuation du texte original doit être restituée avec soin : les virgules, les tirets et les deux points doivent être conservés. Néanmoins, la ponctuation en français – et la présence de virgules en particulier – est plus stricte qu'en espagnol et peut engendrer des contre-sens si elle n'est pas respectée. Dans la phrase « ils sont trois, deux en tenue de travail... », l'absence de virgule a irrémédiablement engendré une grave faute de construction voire un non-sens.

Les membres du jury souhaitent également exprimer leur grand étonnement face à certaines réécritures injustifiées du texte qui modifient sans raison l'ordre des mots. L'épreuve de traduction du Capes externe est un exercice universitaire qui obéit à des règles strictes. La traduction proposée, si elle se doit d'être correcte en français, ne prétend pas être une traduction commerciale. En ce sens, les candidats doivent le plus possible s'attacher au texte source lorsque cela est possible, au risque de commettre des omissions lourdement sanctionnées, reprendre les répétitions formulées par l'auteur mais à l'inverse, ne pas en créer.

Par ailleurs, les futurs candidats doivent être attentifs aux temps verbaux employés pour ne pas traduire un passé simple espagnol par un imparfait français ou introduire des temps du passé dans un texte comme celui de Marsé cette année, en grande partie écrit au présent de narration.

Enfin, insistons à nouveau sur le fait qu'un léger faux sens sera toujours moins sanctionné qu'un non-sens ou du charabia, et a fortiori qu'une omission. Le jury est en droit d'attendre de candidats au Capes externe du bon sens et un sens éthique. Comment un futur professeur peut-il envisager de proposer dans une copie de concours une traduction tendancieuse ou surréaliste : « un rat avec une pipe* / un grand rat avec une cape* / les mains dans les poches du singe bleu lucide* » ? Les enseignants d'espagnol, au même titre que leurs collègues, se doivent d'être des fonctionnaires de l'État responsables et de tenir des propos censés. Ils sont des représentants d'une institution publique en charge d'élèves qu'ils doivent conduire sur le chemin de la citoyenneté. Il n'est pas concevable qu'un candidat se permette d'écrire des grossièretés dans une version : une étude attentive de la première phrase ou de l'expression *pesado* a permis à plusieurs candidats de rendre compte d'un registre de langue familier sans avoir recours à des insultes qui n'ont pas lieu d'exister dans un concours de recrutement.

Pour conclure, le jury rappelle que les notes de bas de page commentant la traduction donnée ou, pire, se permettant de corriger le texte source (des correcteurs ont pu lire à leur grande surprise : Juan Marsé commet ici une faute de langue quand... *) sont à proscrire. Elles révèlent non seulement l'incapacité de certains candidats à se plier à des consignes précises mais peuvent également être considérées comme une volonté de lever l'anonymat ou encore comme une démonstration manifeste d'un manque de discernement quand elles critiquent le sujet ou l'auteur.

B. Épreuve de choix de traduction

Depuis 2011, l'épreuve de traduction s'accompagne d'une sous-épreuve, Choix de traduction, où les candidats doivent montrer leur capacité à expliquer de façon pédagogique et claire les principales différences grammaticales entre l'espagnol et le français, capacité qui implique, logiquement, une compréhension précise des principes grammaticaux de ces deux langues. Il semble évident, en effet, que les futurs enseignants d'espagnol, s'adressant à un public francophone, auront à de multiples reprises besoin d'explicitier les difficultés grammaticales de l'espagnol et ses divergences ou similitudes par rapport au français. Comment pourront-ils le faire s'ils ne comprennent pas eux-mêmes le fonctionnement de la grammaire de ces deux langues ?

Si la partie de la traduction vise à vérifier la maîtrise « pratique » des deux langues indispensables pour l'enseignement de l'espagnol en France, la partie Choix de traduction vise à mesurer la connaissance de leurs principes sous-jacents et la capacité des candidats à les mettre en lumière. Autrement dit, il ne s'agit pas de recruter simplement des locuteurs bilingues français/espagnol, mais des enseignants d'une langue étrangère, capables d'anticiper de façon raisonnée les difficultés de leurs futurs élèves et de les prendre en compte dans la préparation de leurs cours.

Après correction des copies de la session 2015, le jury a pu constater deux problèmes majeurs:

1) un grand nombre de candidats a une connaissance très insuffisante du fonctionnement grammatical de l'espagnol et/ou du français ou se montrent incapables de l'expliquer,

2) une majorité de candidats ne connaît pas bien les modalités de cette sous-épreuve.

Le premier problème ne peut se résoudre que par un travail constant, pendant toute la durée de la préparation au concours, et par la lecture assidue d'ouvrages grammaticaux sur les deux langues. Le candidat doit pouvoir **repérer** ainsi les divergences grammaticales les plus saillantes entre le français et l'espagnol, les **identifier** en utilisant une terminologie technique et précise, et enfin les **décrire** de façon cohérente. Il serait utile dans ce but que les futurs candidats élaborent une liste de difficultés grammaticales, classées par catégorie syntaxique (SN, SAdj, SV, SAdv, SPrép...), et qu'ils soient capables de les traiter aussi bien en partant du français que de l'espagnol. Nous rappelons que dès la session 2016, la traduction comportera à nouveau un exercice de thème et un autre de version, accompagné d'un choix de traduction à chaque fois.

Quant au deuxième problème, qui concerne les modalités de l'épreuve, nous rappelons les étapes du développement attendues par le jury, telles qu'elles ont été précisées lors des rapports précédents, auxquels nous renvoyons pour plus de détails. Tout d'abord, il faut bien prendre en compte la question posée, qui oriente souvent vers un aspect grammatical plutôt qu'un autre. Lorsque la question reste générale, c'est le candidat qui doit identifier le problème grammatical qui doit être mis en avant.

Voici les parties à traiter pour chaque fait de langue, de préférence dans cet ordre:

1) identification de la nature et de la fonction de l'unité (ou des unités) faisant objet de la question : il ne s'agit pas de décrire la nature morphosyntaxique de toutes les unités d'une séquence donnée, mais seulement de celle (ou celles) qui feront l'objet d'une problématique. Par exemple, dans une séquence comme: *yo ya lo sabía*, il suffira de préciser la nature de l'unité soulignée (pronom personnel de 1^e personne) et sa fonction (sujet). L'utilisation d'une terminologie grammaticale précise est indispensable pour cette partie et suppose une maîtrise du lexique grammatical de base: *pronom, adverbe, prédicat, enclise, syntagme, subordonnée, complément d'objet direct...*

2) proposition d'une problématique dans une perspective contrastive : en quoi les unités soulignées sont une illustration des divergences/similitudes entre les grammaires des deux langues comparées ? Pourquoi peuvent-elles représenter un problème dans l'apprentissage de la langue par des élèves allophones ? Cette étape est fondamentale et doit permettre d'articuler le reste de l'exposé.

3) description complète et précise du fonctionnement du sous-système en question dans la langue de départ: par exemple, si la question porte sur la forme *yo* dans la séquence *yo ya lo sabía*, il s'agira d'expliquer les principes de fonctionnement des pronoms personnels sujet en espagnol, de rappeler leur paradigme morphosyntaxique et d'expliquer pourquoi parfois on les omet (*ya lo sabía*) et parfois on les mentionne (*yo ya lo sabía*), en précisant les différences (de sens, de contexte) entre ces deux phrases. Des exemples tirés de la langue étudiée doivent venir émailler les propos des candidats car ils sont les preuves des descriptions et des explications fournies.

4) description complète et précise du fonctionnement du sous-système équivalent dans la langue cible : cette partie doit être aussi développée et fournie en exemples que la partie 3 pour la langue source. Le jury attend une explication grammaticale aussi complète pour l'espagnol que pour le français. Pour revenir à l'exemple qui nous sert d'illustration, il faudrait rappeler le paradigme des pronoms personnels en français, en faisant remarquer que la fonction sujet peut être occupée à la première personne par *je* accompagnée, dans certaines tournures emphatiques, par la forme *moi (moi, je le savais déjà)*. Il faudrait aussi rappeler que le français, à la différence de l'espagnol, ne peut pas omettre le pronom personnel sujet (**le savais déjà*) car c'est une langue qui exige toujours une forme

explicite, même vide de sens, à la place de sujet (cf. aussi espagnol \emptyset *llueve* / français *il pleut*).

5) justification du choix de traduction: il s'agit de la partie conclusive de l'exposé. La proposition de traduction du candidat doit être cohérente avec l'explication proposée en amont sur les différences entre les deux langues. Le jury attend une justification un peu plus développée qu'un simple : « C'est pourquoi je traduis x par y ». Reprenons notre exemple: *yo ya lo sabía* pourrait être traduit par *je le savais déjà* ou par *moi, je le savais déjà*. Dans le premier cas, la traduction rendrait compte d'une stratégie syntaxique pour éviter en espagnol une possible ambiguïté grammaticale (sans pronom sujet explicite, *sabía* peut être interprété comme un verbe à la première ou à la troisième personne). Dans le deuxième cas, la traduction reflète la différence de sens entre une phrase neutre et une phrase à sujet emphatique (*yo, ya lo sabía*). Nous ferons le choix entre l'une ou l'autre des traductions en fonction du contexte d'apparition de cette phrase.

Correction proposée pour les faits de langue de la session 2015

QUESTION 1.

Après avoir identifié la nature et la fonction des unités soulignées dans *haciéndose el duro* (l. 14); *el de paisano* (l. 34-35); *Soy el rata primero* (l. 42), vous caractériserez la séquence dont elles font partie. Vous comparerez ensuite la construction de ce type de séquence en espagnol et en français pour enfin justifier votre traduction.

1) Identification de la nature et de la fonction de *el* : Il s'agit d'un article défini (ou déterminé) masculin singulier, dont la fonction est déterminant d'un syntagme nominal. Ici, les syntagmes nominaux (SSNN) présentent quelques particularités car ils ne contiennent pas de nom (N) (*el duro*, *el de paisano*) ou contiennent un N recatégorisé (*el rata*, au lieu du féminin habituel *la rata*).

2) Problématique : Ici, nous sommes face à la fonction du déterminant dans la création de SN sans N ou de nouveaux NN par recatégorisation ou transfert de catégorie, appelée aussi substantivation ou nominalisation (plus globalement, on pouvait aussi parler de dérivation impropre). De façon plus abstraite, il était question ici des outils grammaticaux permettant la création de nouvelles unités du discours à partir d'un répertoire lexical donné.

Comme nous le verrons au cours de notre exposé, si le déterminant présente cette capacité de substantivation aussi bien en espagnol qu'en français, les conditions dans lesquelles a lieu ce processus ne sont pas identiques. Les exemples proposés permettent d'observer que l'article espagnol a une plus grande force de substantivation que l'article français, ce qui devra être pris en compte lors de notre choix de traduction.

3) Description du sous-système en espagnol : Les déterminants en espagnol sont une classe de mots qui accompagne le N, elle compte plusieurs types : articles (défini/indéfini/zéro), démonstratifs, possessifs, quantificateurs. Des exemples de chaque type étaient les bienvenus, même s'il n'était pas nécessaire ici de détailler le paradigme complet des articles, démonstratifs, possessifs, etc.

La fonction sémantique du déterminant est d'actualiser le N, en lui attribuant une extension, c'est-à-dire, un référent. Les NN sans déterminant sont pourvus d'intension — contenu sémantique — mais pas d'extension — référence — (à l'exception des noms de matière ou indéénombrables, qui n'ont pas besoin de déterminant pour être actualisés : *Tengo barro en los zapatos* / **Tengo libro en el bolsillo*, ce qui permet de parler d'un article zéro dans ces cas).

Par ailleurs, les déterminants ont une fonction grammaticale : ils peuvent transférer des propriétés nominales à des catégories qui ne sont pas des NN pour former des SSNN : soit par anaphore (l'article renvoie à un N elliptique mentionné auparavant), soit par

substantivation/nominalisation (processus à travers lequel une unité non nominale acquiert un contenu sémantique typique d'un N, c'est-à-dire la désignation d'une classe d'entités).

4) Description du sous-système en français : Les déterminants présentent en français la même fonction que les déterminants espagnols (actualisent le N) et connaissent également plusieurs types, similaires à ceux de l'espagnol : articles définis/indéfinis/partitifs, démonstratifs, possessifs, quantifieurs.

L'article français permet également de transférer une unité lexicale à la catégorie des NN : *le pourquoi, un pauvre, l'écrit*. Cependant, l'article français, à la différence de l'article espagnol, ne peut pas substantiver certaines catégories, comme les infinitifs (sauf dans certains cas lexicalisés : *l'aller et le retour, le dîner, le savoir...*) ou les propositions, que l'article espagnol admet : cf. *el comer bien, el que comas bien* – **le manger bien, *le que tu manges bien* (on doit rajouter un support nominal: *le fait de/que...*)

De même, les propriétés anaphoriques de l'article français ne permettent pas toujours l'ellipse du N dans le SN : *le vase bleu > le bleu, mais le journal d'hier > *le d'hier, la chambre qui te plaît > *la qui te plaît*. Cf. en espagnol, *el de ayer, la que te gusta*. Pour ces cas de figure, le français utilise un pronom démonstratif, noyau du SN : *celui d'hier, celle qui te plaît*. L'espagnol a en outre la possibilité d'utiliser l'article neutre pour substantiver un SPrép : *lo de Raúl es muy triste*, possibilité que le français ne connaît pas. Ces différences ont conduit certains linguistes à considérer que l'article espagnol est plus proche que le français du pronom démonstratif latin dont il descend (ILLE), au même titre que le pronom personnel esp. *él*, fr. *il*.

5) Justification du choix de traduction : Comme résultat de ce que nous venons de voir, voici la proposition de traduction que nous proposons et sa justification.

a) *haciéndose el duro*:

Le SN *el duro* est formé de *duro*, un adjectif substantivé, qui fonctionne comme noyau du syntagme nominal. Grâce à la substantivation, l'adjectif *duro* passe d'indiquer une caractéristique, une qualité, à désigner une classe d'individus qui partagent le trait 'être dur'. Cette substantivation est favorisée par la construction verbale dans laquelle le syntagme apparaît : *hacerse el* + adjectif substantivé, très productive en espagnol : *hacerse el listo, hacerse el sordo, hacerse el sueco...* L'article apporte ici également une valeur emphatique.

En français il existe aussi la construction *faire le* + Adj. substantivé (*faire le brave* 'chercher à paraître brave', *faire le malin...*), où l'article *le* apporte également une valeur emphatique. Avec une valeur emphatique plus prononcée, le français utilise souvent le possessif : *faire son petit dur*. On pourra également proposer ici la tournure *jouer les durs*, avec un adjectif substantivé.

b) En ce qui concerne le SN *el de paisano*, il est formé du déterminant *el* + un nom elliptique (car mentionné plus haut : *hombre*) + un syntagme prépositionnel, modificateur du N. Ici, c'est la propriété anaphorique du déterminant qui permet de récupérer le N déjà mentionné (plus haut dans le texte: *los hombres de la brigada matarratas... dos de faena y uno de paisano*). (Certains auteurs parleraient ici de valeur pronominale de l'article, qui aurait la fonction de noyau du SN, explication que le jury a acceptée également).

Comme expliqué plus haut, le renvoi anaphorique de l'article français dans un SN avec N elliptique est plus limité qu'en espagnol et n'inclut pas le SN avec N elliptique, ni le SN avec un SPrép comme modificateur. Dans ce cas, le français exige un support pronominal, rôle qui est joué ici par le démonstratif : *celui qui est habillé en civil/normalement*.

c) Enfin, le SN *el rata primero* présente le déterminant *el* + le nom *rata*, noyau du syntagme + un adjectif numéral ordinal *primero*, modificateur du nom. Si dans ce

syntagme le nom est bien présent (*rata*), il a subi également une recatégorisation car il ne désigne pas un animal (sens premier du N *rata*) mais une caractéristique (*ser rata*), par une **adjectivation** du nom, suivie ensuite d'une **nouvelle substantivation** (*ser un/una rata* 'appartenir à la classe d'individus qui partagent le trait 'être un rat'). Ces recatégorisations successives modifient le comportement morphosyntaxique du mot *rata* : en tant qu'adjectif, *rata* admet l'expression des degrés typique de l'adjectif : *es muy rata, el más rata de todos...* En tant que N substantivé, *rata* admet la variation de genre (*el rata/la rata*), ce qui n'est pas le cas avec le N initial, épïcène (=un seul genre morphologique pour désigner les deux sexes de l'espèce: *una rata macho, una rata hembra*).

On peut évoquer deux substantivations lexicalisées, c'est-à-dire figées, en espagnol du N *rata*, avec deux sens différents:

Juan/Ana es una rata (une personne immonde)

Juan/Ana es un/a rata (une personne radine)

Dans notre texte, nous avons la substantivation au masculin, mais le sens « radin » n'est pas activé ici, car le contexte nous renvoie aux trois hommes qui tuent les rats ou aux rats personnifiés. On pourrait penser au sens 'personne immonde' ou tout simplement à 'personne qui tue les rats et qui s'en apparente' (et donc la substantivation se ferait ici sur un sens contextuel non lexicalisé, car il s'agit d'un processus ouvert à de nouvelles créations).

En français, le N *rat* accepte aussi des modifications de sens lorsqu'il est appliqué à une personne, par exemple : *être un rat, être d'un rat* 'être (très) radin', sans pour autant être devenu un adjectif (**il est très rat*). Dans le cas présent, « le rat premier » est attribut du pronom personnel de 1^e personne, (*Je suis le rat premier*), ce qui suffit à indiquer ce déplacement de sens qui évoque ici un rat personnifié.

QUESTION 2.

Après avoir identifié la nature et la fonction des unités soulignées dans *se podría pensar* (l. 5); *comienza a vestirse* (l. 11); *sin que se le escape un detalle* (l. 51-52), vous expliquerez leur emploi dans les trois séquences. Vous justifierez ensuite votre traduction en français.

1) Identification de la nature et de la fonction de l'unité soulignée :

Il s'agit du pronom personnel atone de troisième personne *se*, non marqué quant au nombre et au genre. Le jury a accepté aussi le terme clitique.

Ce pronom est appelé généralement **réfléchi**, car il a le même référent que le sujet de la phrase : *Juan_i se_i lava* (*Juan* et *se* désignent un même individu (i), c'est-à-dire partagent le même référent).

2) Problématique :

La forme *se*, dite réfléchi, n'a pas toujours une valeur réfléchie en discours : le sujet invite par conséquent à identifier les différents usages syntaxiques et sémantiques de cette forme aussi bien en français qu'en espagnol et à faire remarquer les parallélismes et les différences entre les deux langues.

On pourra tout d'abord distinguer la forme *se*, variante (allomorphe) en distribution complémentaire du pronom de COI *le/les* lorsque le COD est exprimé par un pronom également: *le di un libro > se lo di*.

Ensuite, on pourra évoquer les emplois réfléchi, réciproque, pronominal, passif et impersonnel de la forme *se* dans les deux langues et comparer leurs équivalences fonctionnelles et syntaxiques.

Ces différents usages peuvent s'expliquer comme un continuum de grammaticalisation allant des formes les plus lexicales (pronom réfléchi) aux formes les plus grammaticales (marque ou morphème verbal de voix ou d'impersonnalité).

Attention : La syntaxe du pronom n'était pas ici le problème à retenir. Le jury a cependant valorisé les copies qui ont constaté la double position des pronoms atones avec les

périphrases *se podría pensar* - *podría pensarse*, reliée à une interprétation plutôt impersonnelle dans le premier cas ou plutôt passive dans le deuxième.

3) Description du sous-système en espagnol :

Comme nous l'avons dit, la forme réfléchie se présente des emplois différents en espagnol. Nous pouvons les distinguer grâce à des propriétés morphosyntaxiques et sémantiques :

- avec la valeur réfléchie (par exemple, *La mujer se peina*), se présente une fonction syntaxique indépendante (COD par rapport au verbe *peinar*), il peut alterner avec les autres pronoms du paradigme personnel : *me peino, te peinas, se peina...* On parle alors d'un se paradigmatisé. Du point de vue sémantique, il indique la co-référence entre la personne sujet du verbe (*la mujer*) et la personne recevant ou subissant l'action du verbe. Il est important aussi de remarquer qu'il s'agit d'une construction transitive, pouvant se construire avec un autre pronom COD. Sans co-référence sujet-COD, nous devons employer le pronom COD *lo/la* :

La mujer_i se_i peina (a sí misma)

La mujer_i lo_j peina (al niño)

- avec la construction pronominale (par exemple, *Ana se ha marchado esta mañana*), le pronom se renvoie au sujet, et par conséquent exprime une relation de co-référence, mais sans présenter une fonction syntaxique autonome : le verbe est intransitif, n'admet pas de COD. Certains verbes admettent en espagnol la double construction, pronominale/transitive (*Ana se ha enfadado con su novio / Ana ha enfadado a su novio*). Parfois, la différence entre les deux constructions concerne le degré de participation ou d'intéressement du sujet dans l'action, plus marqué avec la construction pronominale : *Ana está riendo / Ana se está riendo*. Cf. également : *Sale agua del grifo* 'l'eau coule' / *se sale agua del grifo* 'l'eau fuit du robinet'. Elle peut aussi donner lieu à des différences de sens plus importantes : *Juan no ha dormido / Juan no se ha dormido* ('n'a pas dormi' / 'ne s'est pas endormi').

- construction passive-réfléchie : *esa noche se vieron muchas estrellas*, et construction impersonnelle : *se vio a Juan saliendo del bar esa noche*. Ces constructions sont non réfléchies, elles permettent d'omettre ou de masquer l'agent de l'action. Ici, le pronom se n'a pas de fonction syntaxique distincte (il n'a pas la fonction complément des réfléchis). Il n'a pas de référent et ne peut pas alterner avec les autres pronoms personnels atones (**me vieron muchas estrellas, *me vio a Juan...*). Syntactiquement, la passive-réfléchie présente un sujet (*muchas estrellas*), comme le prouve l'accord avec le verbe, tandis que la phrase impersonnelle n'a pas de sujet, mais un COD (*a Juan*). Au singulier et avec certains COD, il est impossible de différencier l'interprétation passive-réfléchie et l'impersonnelle : l'exemple *anoche se vio un objeto volante no identificado* admet les deux interprétations, passive-réfléchie (= 'fue visto'), et impersonnelle (= 'alguien lo vio').

4) Description du sous-système en français :

Le français hérite du latin, comme les autres langues romanes, le pronom se à usage réfléchi, réciproque, mais aussi pronominal, usages dans lesquels se exprime la co-référence :

Il se lave les cheveux (réfléchi) (fonction syntaxique propre: COI ici)

Ils s'embrassent (réciproque) (fonction syntaxique propre: COD ici)

Il se lève (pronominal) (pas de fonction syntaxique propre)

Dans ces cas, le changement de personne comporte un changement de pronom atone, comme en espagnol :

Je me lave les cheveux

Nous nous embrassons

Tu te lèves

Il faut noter cependant que le choix de la construction pronominale n'intervient pas pour les mêmes verbes dans les deux langues :

Le chocolat fond - el chocolate se funde

Le moteur chauffe - el motor se calienta

En revanche, l'usage de *se* pour masquer l'agent est moins développé en français qu'en espagnol. Si la construction passive connaît un certain usage (*Les maisons se vendent bien*), elle est limitée à des phrases avec sujet non personnel. Les constructions impersonnelles avec *se* sont très rares et correspondent en fait à des verbes pronominaux en construction impersonnelle : *il se fait jour*.

Le français a développé d'autres mécanismes pour masquer l'agent :

- l'emploi d'un pronom vide de sens *il* avec un verbe à la troisième personne du singulier, en construction passive: *Il sera parlé d'argent*, pronominale : *Il se lit très peu de journaux*, ou intransitive : *Il manque deux heures*.

- l'emploi du pronom *on* avec référent indéterminé 'quelqu'un' ou général 'les hommes' : *On sait beaucoup de choses*. Le pronom *on* peut impliquer le locuteur dans l'action décrite. En accord avec son origine (< nominatif latin *homo*), il a gardé une fonction sujet.

5) Justification du choix de traduction :

a) *se podría pensar* : La construction peut s'interpréter de deux manières :

1) construction impersonnelle : absence de sujet qui indique un sujet de type général ('n'importe qui, tout un chacun' pourrait penser que...'), qui inclut le locuteur. La syntaxe du pronom, en tête de la périphrase modale, favorise cette interprétation.

2) construction passive-réfléchie de l'infinitif *pensar* : 'podía ser pensado', 'il pouvait être pensé que...'. Cette lecture serait plus probable avec le pronom placé à la suite de l'infinitif (*podía pensarse que...*).

Dans les deux cas, on omet l'agent de l'action. En français, nous devons avoir recours à d'autres mécanismes grammaticaux. Le pronom *on*, comme on vient de le dire, permet de maintenir l'implication du locuteur dans l'action : *on pourrait penser*.

b) *comienza a vestirse* : Il s'agit d'un emploi réfléchi, où le pronom *se* est le COD de *vestirse* et renvoie au sujet de la phrase (*el padre*). Cette construction est parfaitement équivalente à l'usage français : *il commence à s'habiller*.

c) *sin que se le escape un detalle* : il s'agit ici d'une construction pronominale, où le pronom *se* renvoie au sujet (*un detalle*), et par conséquent exprime une relation de co-référence, mais sans présenter une fonction syntaxique autonome : le verbe est intransitif, n'admet pas de COD. En revanche, il admet un COI de personne impliquée (*le*).

Le verbe *escapar* admet une construction non pronominale avec sujet de personne : *Juan escapó a tiempo / Juan se escapó a tiempo* (cf. verbes comme *arrepentirse* avec construction pronominale obligatoire). Avec sujet non personnel, *escapar* fait partie d'une construction au sens figuré : *escapársele algo a alguien* 'ne pas saisir par la pensée', où la forme pronominale est obligatoire (**me escapó la idea*). Cf. *ocurrírsele algo a alguien*.

Comme souvent, un verbe pronominal en espagnol ne correspond pas forcément à un verbe pronominal en français : *échapper* admet la double construction pronominale et non pronominale, avec une différence de degré de participation du sujet et de régime syntaxique du verbe : *Jean s'échappe de la prison / Jean échappe à ses gardiens*. En revanche, l'expression avec double complément (*échapper quelque chose à quelqu'un*) est non pronominale, malgré sa ressemblance avec la construction espagnole. D'où la traduction : *sans qu'aucun / un seul détail (ne) lui échappe*.

Erreurs fréquentes constatées dans la session 2015

Le bilan de cette épreuve est assez alarmant. Tout d'abord, le jury a constaté que de trop nombreux candidats n'avaient pas traité cette question, probablement par manque de temps. Rappelons d'une part que l'épreuve compte pour 20 % de la note finale et d'autre part que les candidats à la session 2016 seront confrontés aux deux épreuves de thème et de version, chacune accompagnée d'une question de faits de langue. Il leur est donc conseillé de s'entraîner régulièrement dans des conditions de concours afin d'améliorer leur gestion du temps.

Malgré les précédents rapports, qui sont de toute évidence lus par une minorité, la plupart des candidats semble ignorer l'intérêt de cette épreuve et ce que l'on attend d'eux, notamment la technique de ce type d'exercice. Le rappel méthodologique plus haut sert à les guider.

La langue de rédaction (le français) est clairement indiquée dans l'énoncé du sujet, mais le jury déplore que certains rédigent encore en espagnol. Un mauvais choix de langue est disqualifiant pour cette partie de l'épreuve.

Concernant l'introduction et l'identification du fait de langue, beaucoup de candidats se sont contentés de repérer un déterminant masculin singulier et ont débuté une explication sur la traduction habituelle de *e/* et *la* en espagnol par *le* et *la* en français. Il est indispensable de dégager une problématique. Un concours de ce niveau ne peut amener les candidats à réciter de façon plus ou moins exhaustive les multiples occurrences possibles de l'article. Les questions de faits de langue amènent généralement à une réflexion basée sur le fonctionnement des deux langues, leurs points communs et leurs différences.

L'absence régulière de problématique a amené les candidats à des productions hors sujet. (Par ex : explication de l'occurrence des articles devant des noms de pays, devant des noms propres ou encore devant des A- accentués ou des HA- en début de mots). Beaucoup se sont engagés trop vite dans une explication sur l'article défini sans comparer les énoncés entre eux et sans tenir compte des différentes catégories grammaticales qui le suivaient. Trois structures étaient proposées avec des points communs (l'article défini) et des points divergents (*e/* + Adjectif / Syntagme Prépositionnel...). Il fallait les repérer. Concernant le deuxième point de grammaire, les copies traitant de la traduction du 'ON' français et développant les divers cas où le locuteur s'inclut ou non, ont également été sanctionnées de hors sujet, tout comme celles traitant exclusivement de l'enclise du pronom *se*. Une comparaison des énoncés entre eux aurait pu permettre d'éviter ces écueils.

Dans leurs explications, certains candidats ont proposé une accumulation de connaissances concernant le sujet traité, de façon aléatoire, désordonnée ou incohérente. On trouve dans les copies des digressions sur l'enclise, l'apocope, le gérondif (...) permettant de déceler que le candidat n'a pas compris l'enjeu de la question.

Il s'agit d'abord de cibler le problème pour donner une problématique pertinente, puis de donner un sens à ce qui est exposé, afin que le correcteur ressente une progression dans la réflexion linguistique. Beaucoup d'entre eux ont eu la sensation de lire une suite d'éléments indépendants, sans lien les uns avec les autres.

Beaucoup de candidats n'ont proposé qu'une partie concernant les faits de langue de l'espagnol, sans aborder la grammaire française. Les deux parties sont indispensables et doivent débiter par le français si le texte de l'épreuve est en français, par l'espagnol si le texte est en espagnol. Lorsque les deux langues ont été étudiées, certains candidats ont mélangé leurs explications du français et de l'espagnol au lieu de s'attacher d'abord à une langue pour ensuite décrire le fonctionnement de la deuxième. Il s'agit de faire des parties bien distinctes.

Un certain nombre de copies n'a proposé aucun autre exemple que ceux du sujet. Or, l'explication, dans la langue source comme dans la langue cible, doit comporter des exemples, autrement dit des énoncés supplémentaires à ceux que l'on analyse. Ils sont

indispensables car ils permettent de juger de la qualité du raisonnement du candidat, et de montrer que le futur enseignant sait relier la théorie à des situations plus concrètes et porteuses de sens pour l'élève. Mais il va de soi qu'ils ne doivent pas contredire l'explication. Ces exemples comptent à part entière dans la notation.

Tout comme les abrégés, la référence à des exemples par leur numéro est à éviter. Ils rendent parfois la copie illisible. Rappelons que les tableaux et schémas sont autorisés mais qu'ils ne sauraient remplacer un commentaire explicatif précis.

L'explication d'un système linguistique requiert une terminologie précise que les candidats ne semblent pas toujours maîtriser. Une connaissance approximative du lexique de la grammaire, une confusion nature/fonction n'est pas acceptable.

Si dans l'ensemble les candidats ont su repérer les articles définis *el/la*, (bien que l'on trouve encore des erreurs du type « indéfini » et « définitif »), en revanche *se* n'a pas toujours été correctement identifié. Il va de soi que le jury ne peut accepter des imprécisions du type « nous allons expliquer le fonctionnement du mot *se* » « un ensemble de mots », « un bout de phrase », qui témoignent d'une profonde méconnaissance linguistique, inacceptable pour un futur enseignant de langue.

Enfin, les justifications des choix de traduction sont la plupart du temps trop sommaires, voire inexistantes. Si l'explication des faits de langue de l'espagnol et du français a été bien faite, la justification est en partie faite. Mais il est important que le candidat prenne conscience qu'il se trouve face à un texte précis, dans un contexte discursif ou de narration particulier et qu'il explique d'un point de vue sémantique ce qui l'amène à choisir l'un des types de traduction possibles parmi ceux exposés plus haut.

Néanmoins, le jury a pu lire d'excellentes copies, écrites par des candidats qui maîtrisaient tant la grammaire que la terminologie adéquate. Il tient à les en féliciter.

ÉPREUVE DE COMPOSITION

Bien qu'originale dans sa forme, l'épreuve de composition n'en demeure pas moins un exercice qui permet au candidat de construire un discours argumentatif dont l'efficacité repose sur la maîtrise des outils de l'analyse et de la démonstration.

Nous ne saurions trop insister sur l'importance d'une solide préparation, à la fois théorique et méthodologique. Cette année encore, trop de copies trahissaient un manque d'entraînement à cet exercice particulier qui, bien que se fondant sur une analyse de textes de civilisation traditionnelle, exige du candidat qu'il sache adopter une distance critique et nuancée tout en s'attachant à l'analyse de l'ensemble du dossier.

Les différentes parties et sous-parties de la composition doivent se compléter et dialoguer entre elles afin que le travail final forme un ensemble révélant la cohérence de la pensée. La structuration du devoir est donc au moins aussi importante que la construction du discours, puisqu'elle en marque la progression argumentative en s'appuyant sur des transitions claires et logiques. Il est essentiel que les candidats maîtrisent les codes et les outils de la rédaction : organisation des parties et sous-parties en paragraphes clairement identifiables, recours aux connecteurs logiques pour marquer la hiérarchisation des idées, citations du corpus mises entre guillemets et suivies de la référence entre parenthèses (numéro et ligne), etc.

Une lecture attentive de l'intitulé devait conduire le candidat à formuler clairement une problématique et à mobiliser ses connaissances. Il s'agissait ainsi de dégager un axe de lecture pertinent en lien avec la notion « Lieux et formes de pouvoir », cette dernière devant être envisagée à partir des éléments de réflexion présents dans le dossier.

D'un point de vue formel et linguistique, le jury a remarqué un certain relâchement quant au respect des codes typographiques (mauvais emploi des majuscules, absence de guillemets pour les citations ou d'alinéas en début de paragraphe, usage intempestif des points de suspension, titre de livre non souligné, etc.) et un manque de justesse ou de précision lexicale. Il faut attirer l'attention des futurs candidats sur le soin qui doit être apporté à la présentation de leur composition ; les ratures trop nombreuses, l'utilisation excessive de correcteur, une encre trop claire ou une écriture indéchiffrable sont autant d'éléments qui interviennent dans l'appréciation globale d'un travail.

INTRODUCTION

L'introduction de la composition, qui doit comporter une présentation succincte et une mise en relation des documents, un premier examen de la notion, ainsi qu'une formulation claire de la problématique et une proposition de plan, reste un exercice encore souvent mal maîtrisé. Aussi le jury veut-il insister sur l'importance d'apporter le plus grand soin à sa réalisation et à sa mise en forme. Parce qu'elle constitue le socle et le reflet de l'ensemble de la copie, elle détermine la première appréciation des compétences méthodologiques et linguistiques du candidat et révèle d'emblée sa capacité à ordonner et à organiser ses idées.

La présentation des documents ne pouvait se limiter à la reprise des éléments paratextuels fournis par les intitulés (titre, auteur, lieu, date). Le candidat se devait d'élaborer une présentation synthétique et critique de chaque document, non sans y apporter de nouveaux éléments éclairants. La nature des documents proposés devait donner lieu à une réflexion comparative voire, dans le cas de *Nuestra América* qui nous occupe, à une claire mise en valeur de l'originalité de cet essai dans l'ensemble de la production martinienne. Il fallait enfin que l'exposition marque les limites thématiques, temporelles et géographiques de la problématique, et par conséquent du plan dont

l'orientation dépendait expressément du cadre imposé par la notion, que le candidat devait toujours garder à l'esprit.

À ce propos, le jury a déploré une utilisation souvent accessoire de la notion, parfois à peine mentionnée en fin d'introduction. Elle n'a pas été perçue, dans de trop nombreuses copies, comme un cadre qui permettait une analyse originale et contrastée des documents proposés. **Il semble donc nécessaire de rappeler sa fonction dans cette épreuve qui met le dossier au service de la notion, afin de l'envisager sous un angle particulier, et non le contraire.** Les candidats devaient ainsi prendre garde à ne pas proposer une définition figée de la notion ou encore une réflexion conceptuelle sans lien direct avec la problématique.

L'intitulé appelait les candidats à mener une analyse de l'ensemble à partir de la notion « Lieux et formes de pouvoir » et le jury attendait d'eux qu'ils sachent exploiter la complémentarité des deux aspects, lesquels devaient par conséquent être pris également en considération, les lieux étant des espaces – symboliques ou physiques – au sein desquels prennent corps les formes et l'exercice du pouvoir. Suivant la pensée martinienne, l'indépendance réelle de l'Amérique Latine résidait dans une (ré)appropriation du pouvoir par ses peuples. Les lieux de pouvoir pouvaient donc renvoyer ici aux espaces nationaux latino-américains et, de façon plus globale, à *Nuestra América*, en opposition aux cadres étrangers, européens ou étasuniens.

Les formes de pouvoir pouvaient quant à elles être comprises sur deux plans. D'une part, l'hégémonie de formes de pouvoir en Amérique Latine que Martí dénonçait : il s'agira précisément ici du pouvoir colonial et ses prolongements postcoloniaux, celui des élites corrompues ou encore celui conçu et exercé comme tel à partir de modèles étrangers et inappropriés. D'autre part, les formes de pouvoir dont la pensée martinienne rend le peuple latino-américain dépositaire et propres à être érigées en solution : l'union, l'autodétermination (au-delà de l'indépendance, à savoir la capacité à créer des modèles politiques, économiques et culturels adaptés aux réalités et aux besoins de l'Amérique Latine) et le développement d'un dynamisme politique, économique, social et intellectuel local.

Le traitement perspicace de la notion ne pouvait qu'ouvrir à l'énoncé clair de la problématique, c'est-à-dire la question qui fait du sujet un problème à résoudre (en conclusion) au terme d'une démonstration (le développement). D'une façon générale, la problématique doit découler de l'intitulé du sujet mais dans le cas précis de l'épreuve de composition, elle est suggérée par l'analyse qui est faite de la notion à la lumière des documents qui composent le dossier.

Si la grande majorité des copies ont judicieusement formulé des problématiques sous la forme de questions directes, il était tout aussi recevable d'opter pour une tournure indirecte, à la condition expresse qu'elle permette ensuite de mener une analyse argumentative. Il faut ici insister sur l'importance d'une formulation simple et bien structurée, qui évite toute cette accumulation d'idées, de concepts ou de questions que le jury a parfois observée et qui est révélatrice de difficultés sur le plan de la synthèse et de l'analyse. Encore trop de copies ont annoncé des problématiques qui ne posaient finalement aucune question et conduisaient de ce fait à un plan et à un développement descriptifs et souvent paraphrastiques.

L'articulation entre la problématique et le plan semble avoir posé problème à de nombreux candidats qui exposaient parfois une problématique en tout point acceptable mais ne parvenaient pas à élaborer le plan qui aurait pu soutenir leur démonstration ou, à l'inverse, qui formulaient une problématique irrecevable mais pourtant assortie d'un plan qui démontrait une bonne compréhension du dossier et une approche convenablement problématisée. Rappelons dans tous les cas de figure la nécessité d'un plan réfléchi et logique que le lecteur doit pouvoir suivre tout au long de l'analyse et qui tire sa cohérence du niveau d'adéquation avec le questionnement proposé. De la problématique choisie

dépend donc (impérativement !) le plan qui constitue le cheminement argumentatif pour, *in fine*, permettre de répondre en conclusion à la question initialement posée.

Le dossier permettait d'orienter les problématiques vers une réflexion sur la relation historique qui peut s'établir entre le passé et le présent autour du concept d'union, d'impérialisme (économique, politique, territorial et/ou culturel) et de réappropriation et actualisation d'un projet continental d'intégration et de collaboration (à savoir la transposition de la vision de *Nuestra América* dans le nouveau contexte continental et mondial depuis la fin des années 1990). À titre indicatif, nous proposons ici quelques exemples de problématiques qui auraient pu être envisagées pour aborder le dossier dans le cadre de la notion « Lieux et formes de pouvoir » :

- *La idea de (Nuestra) América: instrumento y meta para la construcción de una sociedad más justa y humana, siglos XIX-XXI.*
- *Hacia una independencia real: reapropiación del espacio americano (real e imaginado) como herramienta de construcción de una nueva sociedad, siglos XIX-XXI.*
- *América y el americanismo: evoluciones y permanencias del concepto de unión martiano, desde fines del siglo XIX hasta principios del XXI.*
- *¿En qué medida la superación del hiato que existe entre dependencia e independencia desde la época colonial se realizará desde el propio espacio latinoamericano?*

Pour cette dernière proposition, le plan aurait pu s'organiser en trois parties :

1. La Unión como arma para emanciparse de toda dependencia
 - a. Unión entre los pueblos americanos (como necesidad/proyecto/estrategia)
 - b. El equilibrio como garantía de justicia social y estabilidad nacional
2. Lucidez, responsabilidad y autodeterminación: claves de la independencia real
 - a. Conocerse a sí mismos como pueblos y sociedades mestizas
 - b. Asumir una identidad propia
 - c. Crear, no copiar: reinventar América
3. Madurez y desarrollo del dinamismo latinoamericano: un compromiso individual y colectivo
 - a. Ámbito intelectual/cultural
 - b. Ámbito diplomático (interno y externo), geopolítico
 - c. Ámbito económico

DEVELOPPEMENT

Ce dossier montre bien la volonté de la part du jury de réunir des textes de civilisation de natures et d'époques différentes, afin d'évaluer l'aptitude des candidats à faire dialoguer des thématiques et des contextes passés et présents et à dépasser les aspects ponctuels de tel ou tel événement pour dégager une unité de sens : ici, avec les éclairages offerts par le document 2, c'était donc l'extrait d'un essai-clé de la pensée latino-américaine de la fin du XIX^e siècle (doc.1) qui était à mettre en relation avec un article d'une actualité immédiate et publié très peu de temps avant le concours (doc. 3).

Ce choix révèle au moins deux choses : d'une part la nécessité absolue pour les candidats de développer et d'entretenir leur connaissance de l'actualité des mondes hispanophones

au sens large et, d'autre part, de renforcer leur culture historique générale et plus particulièrement, pour le sujet qui nous occupe, hispano-américaine. Ainsi, pour ce qui est de l'actualité, la visite du Pape en Bolivie ou celle de la présidente Bachelet en France, l'évasion du chef du cartel de Sinaloa *Chapo Guzmán* de sa prison d'Altiplano au Mexique, le plan de régularisation lancé aux États-Unis par Barack Obama pour régulariser plusieurs millions de *sans papiers*, parmi lesquels une majorité de Latino-Américains, le *réchauffement* des relations entre Cuba et les États-Unis ou encore les incertitudes de l'*après* Hugo Chávez au Venezuela sont autant de sujets que les futurs candidats devraient être en mesure d'analyser et d'exploiter au sein d'un dossier. Cette maîtrise de l'actualité ne peut s'acquérir en quelques semaines et suppose une pratique régulière de la presse. Le jury conseille donc vivement de consulter fréquemment les différentes sources accessibles : journaux en ligne (à partir de sites comme www.kiosko.net ou www.prensaescrita.com), magazines, radios, télévisions, blogs (<http://www.nodal.am>, <http://www.culturizando.com>). De nombreux moteurs de recherche donnent accès à la plupart de ces médias, mais on peut également consulter judicieusement d'autres ressources comme <http://lanic.utexas.edu> pour l'Amérique latine, ou www.rtve.es, www.paginasdigital, etc.).

D'autre part, la longue période historique qui sert de cadre au dossier exigeait des candidats une culture générale solide, sans quoi il leur était impossible de manier habilement certains concepts-clé de la pensée martinienne (l'union de l'Amérique et ses évolutions conceptuelles depuis Bolívar jusqu'à nos jours, le panaméricanisme et l'américanisme, « Nuestra América » en tant que système d'idées, les modalités de l'impérialisme économique, politique, territorial ou culturel ou encore la hiérarchie ethnique et sociale dans l'Amérique coloniale et postcoloniale) ou d'identifier et d'analyser correctement dans les trois documents les nombreuses références, comme par exemple "el oidor", "el prebendado", "el tigre de adentro [y] el de afuera", "la melena zorrillesca" (doc.1), "la construcción del Canal de Panamá", "la intención de compra de la península haitiana de San Nicolás y de la de Samaná" (doc.2), "[las] imposiciones militares 'y de las otras'", "el sueño de Bolívar" (3).

Les candidats devaient pouvoir faire montre d'une bonne maîtrise des dynamiques politiques, économiques, sociales et culturelles qui ont conditionné le devenir historique de l'Amérique Latine, et ont conduit à la reprise d'un projet d'intégration politique élaboré dès le XIX^e siècle. Cette approche globale devait s'imposer et s'éloigner d'une présentation factuelle et/ou strictement chronologique des événements qui, à défaut de pouvoir restituer la transversalité temporelle du dossier, conduisait à un travail purement descriptif voire paraphrastique (problème trop souvent constaté, avec des candidats qui glosent le texte ou se limitent à le citer), sans une véritable mise en perspective. Les candidats devaient pouvoir mesurer l'importance de chaque document dans l'économie du dossier, sans en négliger aucun, mais en privilégiant l'extrait de *Nuestra América* (doc. 1), qui posait les bases de la pensée martinienne et vertébrait l'ensemble.

Dans le développement du travail, il fallait établir des liens constants entre les trois documents, afin de bien démontrer que la problématique articulait l'ensemble du dossier ; c'est l'argumentation elle-même qui devait dicter ces interrelations et de nombreux plans trop partiels les ont rendues impossibles ou artificielles. L'idée générale reposait sur le constat que depuis l'époque coloniale (doc. 1 et 2) jusqu'à nos jours (doc.3), l'Amérique Latine n'a jamais été complètement maîtresse de son destin, à cause des limites et des modalités imposées par la domination coloniale ou néocoloniale, de la survivance, dans le cadre républicain, des pratiques qui divisaient la société à l'époque coloniale (ex. : maintien de l'ancienne hiérarchie sociale et ethnique ; faillite / corruption / incapacité des élites, etc.) et de la prédominance des intérêts nationaux au détriment des projets de solidarité aux niveaux régional, continental et international.

L'axe de lecture aurait pu insister sur la lucidité politique de Martí à l'heure de percevoir et comprendre les nouvelles formes de domination qui se font jour dans un contexte géopolitique reconfiguré et marqué par la spécialisation économique capitaliste. De 1891 (doc. 1) jusqu'aux XX^e et XXI^e siècles (doc. 2 et 3), les évolutions géopolitiques révèlent la pensée visionnaire, systémique et non doctrinaire de José Martí, dont les observations et solutions proposées restent toujours d'actualité, aptes à résoudre les problèmes de l'Amérique Latine qui doivent être envisagés à partir des réalités locales : une pensée émancipée et émancipatrice.

Le texte de Martí (doc.1) étant l'œuvre mise au programme, le jury attendait une très bonne compréhension du document, d'autant plus que « Nuestra América » est un texte fondamental dans la production du Cubain. Il fallait donc que les candidats sachent contextualiser et identifier l'idée centrale de l'extrait, à savoir que l'adoption de modèles étrangers et inadaptés empêchait l'union, réelle et sincère, des peuples de *Nuestra América* et la consolidation d'une société capable d'intégrer les éléments constitutifs de la spécificité latino-américaine, au-delà des visions nationalistes réductrices. Le jury a valorisé l'aptitude des candidats à relever les outils rhétoriques et figures stylistiques mobilisés par Martí, qui contribuent à l'efficacité de son discours argumentatif. Il tient enfin à souligner que la confusion engendrée par l'homonymie entre le titre du recueil publié pour la première fois en 1977 et celui de l'essai de 1891 était inadmissible au terme d'une année de préparation et regrette de l'avoir constatée dans plusieurs copies.

Si de bonnes connaissances historiques, politiques, économiques et culturelles étaient nécessaires à une bonne prise en mains du dossier, le texte « El estadista » de Pedro Pablo Rodríguez (doc. 2) fournissait tout de même une série de clés de lecture, et cette présentation de l'œuvre de Martí par l'un des grands spécialistes de son œuvre (membre du prestigieux « Centro de Estudios Martianos » de La Havane et qui plus est responsable de l'édition critique des œuvres complètes) pouvait guider la démonstration sans que les candidats doivent pour autant adhérer obligatoirement aux interprétations proposées. En insistant sur certaines idées fondamentales de « Nuestra América » pour en démontrer leur valeur toujours actuelle à la fin du XX^e siècle, il permettait aux candidats de saisir la dimension contemporaine du dossier et intervenait comme pivot pour relier les problématiques présentes dans les docs. 1 et 3. Il établissait en effet un lien thématique clair entre l'extrait de « Nuestra América » et le communiqué de presse (doc. 3) qui rend compte d'une intervention du Président uruguayen José « Pepe » Mujica (2014) et dans lequel on peut mesurer l'influence idéologique du Cubain sur la pensée politique hispano-américaine. Les candidats devaient s'appuyer sur ce document pour mettre en évidence que, malgré le long processus de libération et de consolidation des nations latino-américaines, la région reste fragilisée par les divisions internes qui préoccupaient tant José Martí à la fin du XIX^e siècle et qu'elle est confrontée à des défis similaires, à savoir l'union et la solidarité, la re(création) des modèles, etc.

D'un point de vue méthodologique, il semble utile de faire ici quelques remarques générales sur la spécificité de l'analyse de documents de civilisation car trop souvent, ils ont été traités par les candidats soit comme simple témoignage d'une époque (sorte de reflet objectif d'une réalité passée, délaissant ainsi l'essentiel du document), soit comme un document de type littéraire (avec des références au « narrateur », à la « focalisation », voire au « yo poético » !). Ce sont là les deux écueils à éviter, car ils entraînent des interprétations forcément incomplètes ou erronées.

Le document de civilisation peut être de types divers (argumentatif, explicatif, descriptif, injonctif) et de natures différentes : un essai, comme dans ce cas précis, mais aussi un discours politique, un rapport (d'une commission parlementaire, d'un organisme gouvernemental ou non gouvernemental), un texte journalistique (éditorial, interview, chronique), une lettre (privée ou ouverte), etc. Il peut s'agir également d'un document iconographique (caricature, photographie, affiche de propagande, etc.). Quel que soit leur format, il faut se rappeler que ces documents ont été conçus dans un but précis par leurs

auteurs/concepteurs (convaincre, informer, dénoncer, conseiller, diffuser une vision du monde, etc.). Les candidats doivent bien entendu saisir cette ou ces finalité(s) mais aussi avoir conscience qu'en devenant des documents de civilisation, dégagés de leur actualité, ils ont acquis de nouvelles significations. Ainsi, de la même façon que le *J'accuse* de Zola est aujourd'hui bien plus qu'un pamphlet pour dénoncer l'injustice dont était victime le capitaine Dreyfus, « Nuestra América » dépasse largement son cadre d'énonciation pour se constituer rétrospectivement en un texte majeur et fondateur de la philosophie politique latino-américaine, auquel feront référence tous les grands penseurs du XX^e siècle (Rodó, Vasconcelos, Mariátegui, Arturo Ardao, Ezequiel Martínez Estrada, Leopoldo Zea) mais aussi des hommes politiques ou des hommes d'action comme Augusto César Sandino, Fidel Castro, Ernesto « Che » Guevara, Salvador Allende, le sous-commandant Marcos et José Mujica) ainsi que des hommes de lettres comme Alejo Carpentier, Eduardo Galeano, Ernesto Cardenal et bien d'autres.

En abordant ces textes aujourd'hui, la perspective d'analyse a forcément changé, s'est enrichie. Ici, le jury n'attendait pas des candidats une hagiographie de Martí et de la pensée martinienne et espérait d'eux qu'ils adoptent, après avoir dégagé les objectifs des trois documents, le recul critique nécessaire afin de les mettre en perspective, notamment grâce aux références paratextuelles repérées, sans adhérer aveuglément aux propos exposés.

Ainsi, la date du document 3, analysée à la lumière des connaissances de chacun, fournissait-elle déjà des éléments importants : le président Mujica, en fin de mandat (et sans réélection possible), fort de sa réputation internationale de président *austère*, d'homme d'état *sui generis*, s'exprimait comme un « sage », se positionnait en homme politique capable de concevoir une vision sur le long terme. Le lieu (Rio Grande do Sul, au Brésil), décelable dans le lien internet, montrait par ailleurs que Mujica se permettait de porter un regard critique, au sens martinien, sur le pays qui l'accueillait. Enfin, le type de document, un communiqué de presse proposant des extraits du discours du Président Mujica, aurait dû retenir l'attention des candidats car en plus d'affirmer le caractère officiel de ces déclarations, il révèle un processus de sélection opéré par les communicants de la Présidence en fonction des objectifs de diffusion. Cette distanciation critique aurait en outre dû permettre d'éviter certains discours manichéens ou accusateurs que le jury a pu rencontrer et de contourner les pièges d'un *présentisme* exacerbé qui ont donné lieu à des raccourcis et à des anachronismes parfois étonnants.

Par ailleurs, de nombreux aspects référentiels présents dans ces trois documents réclamaient un éclaircissement et une analyse plus ou moins poussée, notamment dans le texte de Martí qui comportait de nombreuses références à l'Histoire de l'Amérique depuis l'époque coloniale jusqu'aux années 1890. Si « Nuestra América » est un texte programmatique qui pose les bases d'un projet (politique, économique, culturel) pour tout le sous-continent, négliger la place et le rôle de l'écriture constituait une grave erreur, commise par un bon nombre de candidats. Prendre en considération les aspects structurels, stylistiques, rhétoriques du texte était essentiel et s'arrêter seulement aux idées, aux propositions martinienues, au substrat idéologique, aux thématiques traitées, sans prendre en considération les publics visés et les stratégies textuelles pour capter son attention et infléchir sa pensée était inacceptable. Comment passer sous silence le caractère extrêmement construit de ce texte, le fait qu'il soit l'œuvre d'un penseur qui s'exprime brillamment dans une langue soignée, avec les outils qui étaient ceux de l'immense poète et prosateur reconnu par tous qu'il était ? Cet extrait de « Nuestra América » rend parfaitement compte de la maîtrise de la langue par Martí qui savait s'adresser à l'intelligence mais aussi au cœur de son lecteur.

Nous avons dans ce passage quelques images qui se sont presque imposées en maximes ou des mots d'ordre en Amérique latine. Ainsi en est-il de la phrase exclamative « El vino, de plátano, y si sale agrio, ¡es nuestro vino!» (l. 25-26) : grâce à sa concision (absence du verbe dans la première partie), à sa logique interne qui émane d'une réflexion de bon sens, de la *doxa* (le vin fait à partir de bananes est forcément mauvais) pour la

renverser (le fait que ce vin soit mauvais devient secondaire par rapport au fait qu'il soit *le nôtre*), grâce aussi à son sens métaphorique (Martí ne parle pas ici, bien entendu, d'œnologie, mais de la nécessité d'avoir une pensée politique propre et de cesser de singer maladroitement les modèles venus de l'Europe ou des États-Unis). D'autres procédés (le choix de la première personne du pluriel, de quelques tournures impersonnelles, l'alternance de différentes formes de discours (direct / indirect), les temps verbaux utilisés, les stratégies rhétoriques comme la personnification des peuples, le ton enthousiaste du discours avec de nombreuses phrases exclamatives, l'exaltation de la jeunesse, de la nouveauté, de l'énergie créatrice, la présence de symboles et d'emblèmes – « el cirial », « el libro », « la ciudad », « el campo »...) contribuent à donner une efficacité certaine à ce discours, et un ton à la fois solennel, grandiose et émouvant. L'absence d'interprétation de ces procédés et figures de style a rendu un certain nombre des copies très peu convaincantes, car l'essence même de ce « feu » qui brûlait à l'intérieur de Martí et qu'il voulait transmettre aux Américains disparaissait dans des analyses qui négligeaient ces aspects essentiels de ce texte.

LA CONCLUSION

Par manque de temps ou d'organisation, beaucoup de candidats n'ont pas réussi à rédiger une véritable conclusion, ou se sont contentés de deux ou trois phrases reprenant quelques éléments de l'introduction ; trop souvent ces conclusions sont gribouillées, écrites à la hâte et dans une langue plus fautive que le reste du travail, du fait d'une mauvaise gestion du temps et/ou d'un manque de méthode. Or, la conclusion est un moment capital de tout discours argumentatif et une mauvaise conclusion dessert tout le travail et met en avant ses faiblesses. Afin de pallier à ces problèmes, nous pouvons conseiller aux futurs candidats de rédiger la conclusion au brouillon avant d'entreprendre la rédaction du développement, ce qui leur permettra, en plus de vérifier la validité de leur plan, d'avoir en réserve une première version, sinon achevée du moins plus soignée, qu'ils pourront retranscrire au propre en cas de mauvaise gestion du temps.

Aux conclusions partielles qui doivent à la fois montrer la pertinence du point développé et l'articuler avec le suivant, doit s'ajouter une solide conclusion générale, constituée **au minimum d'un paragraphe structuré** qui synthétise le parcours de la pensée et dégage quelques ouvertures. Dans ce cas précis, une bonne conclusion aurait pu mettre en avant la continuité de la pensée politique de Martí à Mujica, la permanence de certaines problématiques (la dépendance économique vis-à-vis des pays développés, l'absence de projection chez une partie des élites latino-américaines, la fragilité des solidarités entre les différents pays du sous-continent) mais aussi les changements en cours (le rééquilibrage géopolitique avec l'essor du Brésil comme puissance émergente, la présence de la Chine dans le jeu économique mondial, etc.).

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Modalités, préparation et réalisation de l'épreuve :

L'épreuve de mise en situation professionnelle prend appui sur un dossier proposé par le jury, composé de documents se rapportant à l'une des notions ou thématiques de l'ensemble des programmes des collèges et lycées. Ces documents, relevant de l'aire hispanophone de la fin du XV^e siècle à nos jours, peuvent être de nature différente : textes littéraires ou civilisationnels, documents iconographiques, enregistrements audio ou vidéo, extraits de manuels.

L'épreuve, préparée pendant 3 heures, et qui dure une heure face au jury, comporte deux parties dont chacune compte pour moitié dans la notation finale :

- première partie en espagnol : exposé de vingt minutes suivi d'un entretien de dix minutes ;
- seconde partie en français sur le même schéma : exposé de vingt minutes suivi d'un entretien de dix minutes.

La première partie, se déroulant en espagnol et notée sur 10, correspond à la présentation des documents du dossier et à l'étude problématisée du document principal suivies d'un entretien durant lequel le candidat est amené à justifier sa présentation et à développer certains éléments de son raisonnement. La seconde partie en français, également sur 10, se structure autour de propositions de pistes d'exploitations didactiques et pédagogiques des documents en fonction des compétences linguistiques qu'ils mobilisent, de l'intérêt littéraire, culturel et de civilisation qu'ils présentent ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie. Cette partie est aussi suivie d'un entretien. La note finale sur 20 est le total des notes obtenues à chaque partie. Il convient de préciser ici que l'évaluation de l'épreuve de mise en situation professionnelle est effectuée grâce à une grille d'évaluation commune aux commissions du jury. La qualité de l'expression en espagnol et en français est également prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve. Le niveau attendu est, pour les deux langues, le niveau C2 du CECRL.

Il convient de rappeler que, contrairement aux épreuves d'admissibilité, les épreuves d'admission n'ont pas un programme restrictif qui s'appuie sur des œuvres précises. La réussite au concours nécessite donc une bonne connaissance de la culture et de la civilisation hispaniques. Le jury invite avec bienveillance les futurs candidats à prendre l'habitude, tout au long de leur préparation, de consulter régulièrement des ouvrages généraux : manuels de civilisation de l'Espagne et de l'Amérique Latine, anthologies de la littérature espagnole et hispano-américaine, lecture de la presse, de romans... Le jury souhaite ainsi insister sur la nécessité de préparer méthodiquement cette épreuve en invitant les candidats à se constituer, soit à l'aide d'ouvrages de référence, soit en révisant les cours reçus tout au long de leur formation universitaire, ou mieux encore par la combinaison de ces deux méthodes de travail, un solide socle de connaissances littéraires, culturelles, politiques et historiques. Cela leur permettra d'acquérir ou de compléter une culture de base pour appréhender le contenu et l'intérêt des documents des différents dossiers proposés. Il est aisé de souligner qu'il est souhaitable que les candidats lisent et relisent les grands classiques de la littérature hispanique et qu'ils approfondissent l'étude des personnages insignes de l'Histoire de la péninsule ibérique et de l'Amérique du Sud.

L'analyse du document principal dans la première partie de l'épreuve doit s'organiser autour d'une ligne directrice claire, d'une problématique fluide et dense. Les arguments avancés dans le développement doivent ensuite être justifiés avec précision par des éléments cités à bon escient. Les citations trop longues doivent être évitées, car elles ne permettent pas au candidat de soutenir son argumentation par de courtes lectures, dont le jury ne soulignera jamais assez l'importance. Ces dernières, afin d'être pertinentes, supposent de prendre en compte la spécificité des supports et donc de maîtriser le lexique et les outils d'analyse idoines (en particulier rhétorique, poétique, narratologie, contextes historique et géographique, iconographie, analyse filmique). Une bonne connaissance des traits principaux des grands genres ou courants littéraires peut en outre permettre au candidat une mise en perspective plus riche et aboutie du dossier. À cet égard, tout placage artificiel de cours ne peut que nuire à la cohérence de la prestation et doit être proscrit.

L'étude du dossier correspond à un exercice de caractère universitaire. Si l'épreuve évalue les compétences des candidats à l'analyse de documents et à la présentation d'une problématique, le jury n'attend pas d'eux un savoir de spécialistes. Une approche des textes enrichie de connaissances culturelles précises est néanmoins espérée. Le jury attend des candidats qu'ils présentent un exposé structuré lui permettant d'évaluer leur maîtrise des savoirs universitaires ainsi que leur capacité à analyser avec finesse le document principal. Dans les différentes phases de l'épreuve, et en vue de procéder au recrutement de professeurs du second degré, le jury observera chez les candidats leur capacité communicationnelle et appréciera leur aisance, leur attitude et leur volonté de convaincre.

Il doit donc s'établir un équilibre entre la qualité de la langue et la qualité du contenu de l'exposé : une étude erronée dans une langue authentique ou des développements pertinents dans un espagnol défaillant ne sauraient être considérés comme satisfaisants. Les candidats doivent veiller à adopter un débit régulier et un volume suffisant pour que le message soit intelligible. Un lexique varié, étendu et clair, une syntaxe élaborée et une prosodie authentique permettront aux candidats de déployer une pensée riche, subtile et nuancée, et de communiquer de façon efficiente.

Pour la session 2015, plusieurs candidats ont su présenter des exposés organisés, en procédant avec méthode et intelligence : ils ont visiblement suivi une préparation en ce sens et su respecter les contraintes spécifiques de l'épreuve. Les candidats les plus convaincants ont non seulement proposé un plan cohérent, mais se sont montrés très pédagogues durant leur prestation, en annonçant un plan et en le respectant, en ménageant de brefs moments de synthèse bien placés, véritables transitions d'une partie à l'autre, et en débouchant sur une conclusion logique de leur travail. Nombreux sont ceux qui ont d'ailleurs su recourir avec brio aux connaissances littéraires, civilisationnelles et artistiques incontournables et attendues pour cette dernière étape du concours. Toutes les bonnes, voire excellentes, prestations ont été offertes par des candidats qui, non seulement, ont su mettre en œuvre une méthode rigoureuse pour l'exposé, mais ont montré aussi qu'ils s'étaient entraînés à parler à partir de notes peu ou non rédigées.

Le jury a néanmoins regretté que certains candidats découvrent l'épreuve au moment de la passer. Vouloir par exemple lire le texte avant de l'exploiter, ou s'étonner de devoir étudier plus spécifiquement le document principal, dénotent une méconnaissance totale de la nature de l'épreuve. Le jury a par ailleurs déploré une absence fréquente de maîtrise des savoirs et savoir-faire universitaires. Ainsi, aux exposés ayant su analyser le dossier et le document principal avec pertinence s'opposent des comptes-rendus approximatifs, dans lesquels les analyses ne sont que juxtaposées de manière linéaire et parfois incohérente. La paraphrase est hélas le défaut le plus communément partagé. Quant aux

concepts, dans le champ littéraire ou civilisationnel, ils sont loin d'être maîtrisés (on ne peut mettre sur un même plan le socialisme et le libéralisme comme cela a été le cas dans l'étude du discours de Pablo Iglesias Posse) et l'on se bornera à ne citer que cet exemple afin de ne pas transformer le présent rapport en catalogue.

On a relevé aussi de trop nombreuses analyses sommaires, allant du superficiel à l'insignifiant, ainsi que des lectures naïves ou simplistes qui ont conduit à des contresens ou, plus grave, à des prises de position déformées par des préjugés devenus références. Dans le même dossier sur Pablo Iglesias Posse, certains commentaires sur les anarchistes et sur la *Semana Trágica* furent parfois douteux. Le manque de consistance de nombreux exposés se double même trop souvent d'un manque de dynamique lié à la proposition d'un développement reposant sur une compréhension erronée. L'implicite des documents est d'ailleurs souvent mal repéré et doit donc être travaillé au cours de la préparation tout au long de l'année.

Première partie de l'épreuve en langue espagnole : présentation du dossier et analyse d'un document

La présentation du dossier :

Une présentation de l'ensemble du dossier, généralement composé de trois à quatre documents dont la nature est variée, doit précéder l'analyse d'un des documents (signalé par le sujet). Nous insistons sur le fait que cette présentation n'a rien d'une simple formalité qui consisterait à ne mentionner que les titres, auteurs et dates des divers documents. Bien au contraire, elle est une entrée en matière dans la mesure où, dès cette étape, le candidat fera preuve de sa capacité à prendre du recul par rapport à l'ensemble des documents par une mise en perspective et une orientation de lecture pertinente. Dans la pratique, sur les 20 minutes dont il dispose, il peut, en un discours resserré, réfléchi, exposer en 3 ou 4 minutes l'intérêt essentiel de chaque document en mettant en valeur ce qui les rapproche. Cette orientation l'aidera à formuler la problématique du document à analyser, en toute cohérence avec le sens du dossier. Cette partie de l'épreuve permet donc au candidat de montrer au jury qu'il dispose de connaissances précises dont il sait user avec discernement : contexte historique, mouvements culturels, courants esthétiques, auteurs en question.

Les 10 dossiers de la session 2015 révélaient une complémentarité propre à éclairer les documents entre eux et apportaient ainsi des informations que les candidats n'ont souvent pas aperçues ni su exploiter. Par exemple, le dossier « Guayaquil », mettait en évidence deux personnalités historiques complémentaires et rivales – qu'il revenait au candidat de situer dans leur contexte géographique, historique et politique –, ainsi que le mystère historique et la manipulation à laquelle celui-ci peut donner lieu, cette manipulation étant à prendre dans le sens le plus large puisqu'elle est génératrice autant d'ironie (dessin de Caballero) que d'expression poétique (poème de Neruda), de sorte que le silence engendre la pensée et la formulation de celle-ci. De même le dossier abordant la picaresque, « Rinconete y Cortadillo », pouvait être envisagé sous la perspective de l'élaboration du point de vue narratif ou de la représentation : la formulation autobiographique de Lazarillo n'est pas reprise par Cervantès ; Goya, deux siècles après, adopte un regard objectif – rejoignant celui de « *Vuestra Merced* » ou du lecteur ? – sur le petit guide d'aveugle lors d'une de ses expériences les plus dégradantes qui, cependant, met en lumière la bouche, organe de l'ingestion toujours désirée et aussi des cris du futur *pregonero*.

Précisons que si la présentation du dossier doit donner lieu à la « mise en relation des documents », les candidats ne doivent toutefois pas aborder, ici, la notion ou l'entrée culturelle, éléments qui intéressent exclusivement la seconde partie de cette épreuve.

L'analyse du document :

C'est là un travail bien distinct de la première étape : en effet, le candidat doit introduire le document à analyser, en dégagant, cette fois-ci, ce qui lui est spécifique de sorte à établir des axes de lecture desquels émergera la problématique.

Le candidat est libre de proposer une analyse linéaire ou thématique mais, dans tous les cas, il doit annoncer une structure claire et justifiée. Il ne peut donc se contenter de proposer un découpage du texte (ou poème ou scène filmique ou théâtrale) en parties : aussi juste ce découpage soit-il, il ne sera que peu recevable s'il n'est pas appuyé sur le sens de chacune de ses composantes, clairement exposé. De la même manière, la problématique et la structure proposée entretiennent une cohérence qui doit se retrouver tout au long de l'analyse.

Pour les textes de type littéraire, le jury attend une élucidation du sens littéral avant toute interprétation : les mots clefs d'un texte littéraire méritent donc une attention spécifique. Par exemple le poème de Luis García Montero, « Primer día de vacaciones » (1994), se compose de deux parties principales articulées autour du verbe « despertar » (v. 27). Mais il est exclu de passer sous silence « poema » (v. 14), « amor desconocido » (v. 15) et si la personnification de la mort en être féminin est un *tópico* (nous pensons au *romance* bien connu *El enamorado y la muerte* mais aussi à *El estudiante de Salamanca*), il convient de s'interroger sur cette « cansada belleza » de la « mujer mayor » dans cette mer-poème : ne s'agirait-il pas aussi, au-delà de l'angoisse de la mort, d'une angoisse du manque d'inspiration et même, peut-être, d'un questionnement sur le thème amoureux ? De là pouvait découler une problématique interrogeant la réécriture contemporaine d'un *tópico* de la littérature espagnole et universelle. Il est évident que le titre du poème doit être pris en compte : il éclaire le réveil du moi poétique qui, tout en prenant tranquillement son petit-déjeuner en terrasse (v. 34-35), lit le journal ; mais cet acte on ne peut plus banal fait pourtant replonger le moi poétique dans son rêve et en donne en quelque sorte une clef.

Le titre de l'œuvre peut être particulièrement éclairant et il est conseillé aux candidats de lire soigneusement tous les paratextes : celui du texte de Pedro de Medina indiquait la nature (et l'intention) dialogique de l'énonciation, ainsi que le caractère allégorique des interlocuteurs, « Verdad » et « Hombre », ce qui oriente la compréhension du texte.

Le jury attend de bonnes connaissances des procédés littéraires mis en œuvre ; ceux-ci doivent faire l'objet d'une attention particulière mais discriminante et raisonnée : il ne s'agit pas de les énumérer ou de s'en débarrasser en début ou en fin d'analyse mais de s'appuyer sur les plus significatifs pour mettre en évidence le travail conjoint du style et du sens. Ainsi l'utilisation de l'alternance heptasyllabes-hendécasyllabes – comme dans la *lira* – pour évoquer la mer (« Primer día de vacaciones ») rend compte du mouvement de va-et-vient et donne un certain classicisme à un poème moderne, interprétable comme hommage du poète. Dans le texte de Benedetti, tiré de *Primavera con una esquina rota*, 1983, on attendait que les candidats relèvent les adverbes de lieu en italique, donc mis en valeur par l'auteur lui-même, qui marquent à quel point l'être est fait de son espace, double ici. Ce balancement représente la dualité (culturelle et ontologique) irréductible de l'exilé ou de l'individu qui a une double origine (nous pensons à Carpentier, *El recurso del método*, par exemple). La densité et le caractère labyrinthique du texte de Josefina Aldecoa, *La fuerza del destino* (1997), méritait un commentaire : la narratrice intradiégétique essaye de faire le point sur son existence et celle de sa famille dont

l'expérience est marquée par l'exil et le retour, donc un va-et-vient dans le double espace (Espagne-Mexique-Espagne). Il était possible de comprendre « l'épaisseur » du texte comme un océan – celui qui sépare les deux continents, celui de l'existence, le flux incessant de la pensée intime – où se « noie » l'individu qui est parti et revenu – et, avec lui, le lecteur –. En revanche, il fallait distinguer l'auteure de cette narratrice, qui se considère elle-même à la 3^e personne (« Gabriela », l. 18), ou qui mêle au courant même de sa pensée une situation dialogique (l. 39-45).

Nous rappellerons aussi que tout texte littéraire est dépendant de son contexte (à des degrés divers). Les textes abordant l'exil demandent donc à être situés précisément, en relation avec l'événement déclencheur de l'exil, que ce soit du côté espagnol ou du côté latino-américain (pays, date, nom du dictateur ou type de gouvernement, ou autre). De même, l'extrait du *Libro de la verdad...* de Pedro de Medina, 1554, publié la même année que le *Lazarillo de Tormes*, porte sur la vertu un regard qui s'inscrit dans une réflexion sur la noblesse datant de la fin du Moyen Age, reprise par la pensée humaniste et qui, bien sûr, se poursuit au-delà.

Pour ce qui est de l'iconographie, deux tableaux ont été à analyser particulièrement. Là encore la contextualisation est nécessaire : *El vendedor de cuadros o El pintor pobre* de José Antolínez (1672) fait appel à une réflexion sur le statut du peintre dans la société espagnole du XVII^e siècle et, à défaut de connaître ce peintre, le reste du dossier permet de se souvenir de Velázquez (*Las meninas*) ou du Flamand Veermer pour évoquer l'autoreprésentation, les effets de miroir et de mise en abyme, clefs de l'esthétique baroque, ou encore la pensée du *desengaño*. Quant au cubain Wifredo Lam, *Zambebia*, *Zambebia* (1950), il n'était pas nécessaire de faire de lui un métis, comme l'est Nicolás Guillén (sa photo, jointe au dossier, montre des traits asiatiques, dus à son père chinois). Il est admirateur d'une culture et d'une esthétique qui puise à la source africaine et afro-cubaine, à partir de sa rencontre avec Picasso et par intérêt pour la culture religieuse de sa mère mulâtre.

Comme les textes, les tableaux demandent à être introduits, présentés suivant une problématique et une structure qui prennent appui sur le thème et la forme. Par conséquent les lignes de force, la perspective, les couleurs, ou l'absence d'un ou plusieurs de ces éléments, sont à intégrer dans l'analyse du sens. Ainsi par exemple, le tableau de Wifredo Lam, *Zambebia*, *Zambebia* (1950), se définit-il comme un portrait féminin dont on saisit le processus de transformation, peut-être sous l'emprise d'un *orisha*, élément que l'on peut déduire du document 2, extrait de l'essai d'Álvaro Medina, *Sobre Wifredo Lam* (1986). La technique cubiste préside à l'élaboration de cette silhouette longiligne, verticale dont le volume est issu non de la perspective mais de la combinaison des couleurs et de la superposition avec d'autres formes anthropomorphiques, dont certains contours sont dessinés en noir. Les cornes témoignent de la présence d'un être animal et magique (esprit) vecteur de la métamorphose ou de la transe. Et dans le cas de *El vendedor de cuadros o El pintor pobre* de José Antolínez (1672), on devait dégager la ligne diagonale du coin supérieur gauche au coin inférieur droit sur laquelle sont placées la tête inclinée du vendeur, la diagonale du tableau qu'il présente (tête de Jésus, en particulier) et la boîte de peinture. Mais aussi l'enfilade des portes et lucarne représente une autre série verticale de lignes, d'espaces et de mise en relation des éléments : peintre, mains, tableau peint et vendu, palette couverte du rouge de la robe de la Vierge dans un ensemble dominé par la couleur marron. La complexité de la représentation de l'espace associée à la fonction spéculaire de l'autoportrait permet d'établir l'inscription du tableau dans une conception et une esthétique baroques.

Si bien souvent les techniques de l'étude iconographique, ou les concepts de la critique littéraire nécessaires à l'analyse, ne sont pas maîtrisés (l'auteur est confondu avec le

narrateur ou la voix poétique), les textes de civilisation ne sont pas en reste avec, par exemple, la date de publication qui est souvent considérée à tort comme celle des événements relatés... De même, un texte littéraire ne fait pas appel aux mêmes stratégies discursives qu'un article de presse ou un discours politique. Les différents supports proposés nécessitent des outils d'analyse spécifiques que le candidat doit convoquer lors de sa présentation. Une lecture pertinente est servie par un vocabulaire approprié. La première étape du commentaire de civilisation ressemble un peu à un travail d'enquête. Il s'agit en effet de rassembler des éléments, de comprendre les intentions d'un individu, l'auteur, en fonction du public auquel il s'adresse, de mesurer l'effet ou la portée des prises de position exprimées dans le texte. Pour cela, on commencera par tirer toute l'information possible du paratexte et de ce qu'on sait de l'auteur toujours dans le but d'éclairer le texte. On replacera le document dans son contexte historique, on repérera les mots-clés, qui souvent révèlent son sens premier, de même que l'intention de son auteur. Une étude précise du texte, de sa nature, de sa structure, de son ton, de ses contradictions éventuelles, doit permettre d'en comprendre les grands enjeux.

Afin de pouvoir définir les thèmes principaux abordés dans le texte et ses enjeux, les relectures du texte doivent être nombreuses au cours du travail de préparation. Les problèmes posés par l'auteur et les réponses qu'il leur apporte doivent être formulés de manière précise. L'organisation de l'analyse est ensuite une étape essentielle dans la construction du commentaire. Il faut pour cela hiérarchiser ses propres idées sur le texte et déterminer l'idée maîtresse à laquelle on souhaite aboutir. Les qualités de communication des candidats sont d'autant plus importantes qu'il s'agit de convaincre l'auditoire du bien-fondé de l'approche choisie. Une analyse approfondie du style est bien sûr souvent utile car elle laisse entrevoir une prise de position personnelle, parfois une part de mauvaise foi ou souvent un désir de manipulation de la part de l'auteur. Le dossier structuré autour de la figure du socialiste Pablo Iglesias Posse (les parents de Pablo Iglesias Turrión, l'actuel leader de Podemos, lui ont d'ailleurs donné ce prénom en l'honneur du père du socialisme espagnol), devait s'appuyer sur une analyse fine de l'art de la rhétorique au service d'un discours politique qui apparaît bien sûr comme un lieu de combat entre les forces politiques de la fin du XIX^e siècle, mais aussi entre l'État espagnol et ces mêmes forces politiques de l'époque.

Aussi le jury conseille-t-il aux candidats de mettre à profit les dispositions prévues pour l'exploitation des documents sonores. Il est vrai que le document vidéo est souvent sous-exploité, alors que la tablette mise à leur disposition en salle de préparation devrait leur permettre une gestion sereine du visionnage pour une exploitation riche. Les candidats doivent prendre des notes pendant l'écoute, identifier les locuteurs et les tons, sans que le compte-rendu du document ne devienne un exercice de restitution qui irait à l'encontre du principe même de cette épreuve. Il est évident que l'exploitation sera d'autant plus fine qu'elle saura allier compréhension du propos à l'étude de l'image (plans, musique, espaces, couleurs...). Pour ce faire, le candidat doit être capable de faire appel aux outils spécifiques d'analyse d'images afin d'étayer des propos souvent pauvres ou peu fiables. Pour l'étude du dossier vidéo de cette session 2015, avec un extrait du film *Los Tarantos* (1963) de Francisco Rovira Beleta, qui décrit les bidonvilles gitans de Montjuïc et du Somorrostro, à Barcelone, à travers deux clans qui se détestent mutuellement, nous regrettons de nombreuses déficiences dans l'analyse filmique et l'absence récurrente de références culturelles concernant le monde gitan ou la capitale catalane. Alors que le recours à la culture hispanique de base devrait témoigner de l'intérêt du candidat pour la discipline qu'il voudrait enseigner, le jury a donc constaté des lacunes abyssales. Pour encore illustrer ce regret, pour ne pas dire plus, il a paru raisonnable au jury, à propos d'un document portant sur la représentation de la communauté gitane à travers les amours contrariées de Rafael et de Juana, rejetons de deux familles rivales, d'attendre des

candidats qu'ils établissent un rapprochement avec Roméo et Juliette ou avec le film *West Side story*.

Nous souhaitons enfin attirer l'attention sur le fait que la conclusion n'est pas une répétition des choses déjà dites ou de l'introduction ; elle est l'aboutissement de la problématique et en quelque sorte la pierre de touche de la justesse de celle-ci.

Entretien, expression et recommandations :

Les dix minutes d'entretien qui suivent l'exposé du candidat donnent lieu à des questions du jury visant à l'élucidation de certains termes ou d'idées émises par le candidat, afin que celui-ci puisse préciser voire même apporter des corrections. Il peut s'agir aussi d'un prolongement sous forme de dialogue.

Au niveau de l'expression, le jury, qui a relevé de nombreux décalques erronés du français, déplore une langue espagnole souvent fautive et des accentuations toniques fantaisistes. Il a également déploré une connaissance indigente du lexique nécessaire au discours à ce niveau d'exigence (éventail très restreint de vocabulaire, les mêmes mots revenant constamment), ou alors l'emploi d'un maigre lexique de base qui ne saurait suffire ici. Les digressions sur la vie personnelle ou professionnelle des candidats, mais aussi celles qui ne soutiennent pas l'exposé et le développement de l'argument, sont à bannir. Il peut être judicieux d'apporter des précisions sur le contexte de production du document, sur une référence culturelle, ou expliciter un concept ou un outil d'analyse. Mais cette contextualisation doit rester brève et intimement liée à l'argument proposé. Certains candidats s'aventurent dans cet exercice périlleux de la digression, de la citation célèbre aux débordements lyriques, avec un succès modéré. Il a été observé que certains candidats noient leur propos dans un débit très rapide, monotone et monocorde, ce qui rend le propos inaudible et n'augure pas de leur capacité à faire face sereinement à un auditoire d'élèves.

Il est important de rappeler à nouveau l'importance que revêt dans cette sous-épreuve la maîtrise d'une langue riche et précise, ainsi que d'un registre de langue adapté. Une terminologie exacte et utilisée à bon escient permet au candidat de fournir une analyse fine et bien argumentée. Il est donc indispensable que le candidat ait conscience de structurer sa pensée et de s'exprimer pour un oral de concours, contexte particulier où un certain registre de langue doit être respecté : une expression comme *acabar por los pelos* en guise d'entrée en matière relève d'un registre familier tout aussi inadapté à cette circonstance que la poignée de main aux membres du jury. Afin de calibrer les différents registres de langue, le jury souhaite finalement insister sur la nécessité d'écouter régulièrement les médias audiovisuels espagnols et hispano-américains, par exemple ceux de RTVE, pour ne citer que cet exemple, parmi les plus évidents. Outre que cela permettra aux candidats d'enrichir leur lexique et d'affiner leur prononciation, la rendant ainsi plus authentique, cette pratique régulière des médias hispanophones ne peut que les aider à consolider leur culture hispaniste. Pour le dire plus simplement encore, le jury veut insister sur la nécessaire curiosité intellectuelle dont doit faire preuve tout futur enseignant : à cet égard, il importe de lire le plus possible en français comme en espagnol, mais aussi de ne pas s'interdire de fréquenter les musées, les théâtres, les cinémas et, plus généralement, de se saisir de toutes les occasions possibles de se cultiver et d'enrichir sa compréhension du monde hispanique et sa vision du monde global.

Deuxième partie de l'épreuve (en langue française)

Si la première partie de l'épreuve I. a pour objectif évaluer des connaissances académiques, hors programme universitaire, mais néanmoins étroitement liées aux notions et programmes scolaires, le second volet de l'épreuve vise à apprécier les candidats sous un angle plus professionnel.

Le jury n'attend néanmoins pas des candidats qu'ils offrent des prestations comme s'ils avaient des années de pratique et d'exercice à leur actif. Il n'est donc pas demandé de proposer une séquence achevée à partir des documents proposés. En revanche on peut espérer que grâce aux stages auxquels ils ont participé, les candidats auront pu observer, mettre en pratique et réfléchir à la construction d'une séquence, de séances et d'évaluations. Quel est le projet qui pilote la séquence ? Quel objectif poursuit l'enseignant dans sa progression (culturel, linguistique, pragmatique) ? Comment se construit une articulation entre des supports divers et pourquoi ? Quelles activités langagières vont être privilégiées, comment et pourquoi ? Quelle évaluation est envisagée ainsi que d'éventuels prolongements ? De même les enseignements spécifiques dans le cadre du Master des métiers de l'enseignement (MEEF) ainsi qu'une solide préparation tout au long de l'année, doivent permettre aux candidats de proposer des réponses et observations reflétant une démarche réfléchie et distanciée.

Pour rappel, voici quelques éléments pour mieux cadrer d'un point de vue théorique cette étape de l'épreuve. Dans le cadre de la perspective actionnelle (esquissée dans le CECRL), l'apprenant d'une langue est considéré comme un acteur social, qui doit accomplir des tâches de toutes natures dans sa vie quotidienne, souvent en collaboration avec d'autres personnes. C'est pourquoi la notion de « projet » a été intégrée dans les activités de classe pour favoriser cette dimension d'acteur social¹. Il faut certes se rappeler que dans le cadre scolaire, mener à bien un projet requiert du temps. Aussi le travail des élèves en collaboration est-il d'autant plus bénéfique et bienvenu.

Un autre concept issu de la didactique, qu'il est nécessaire de maîtriser est celui de tâche, étroitement lié à celui d'autonomie : « Informé de ce qui est attendu de lui, des modalités de travail, des supports, des aides et outils dont il peut disposer, des critères d'évaluation, l'élève peut s'engager dans l'activité proposée, en mobilisant ses stratégies personnelles. La tâche peut renvoyer à la vie réelle, à la vie de la classe, ou relever de la simulation. »²

La session 2015 a proposé 10 dossiers couvrant plusieurs périodes et relevant de genres différents. Signalons qu'un dossier comportait une séquence filmique (*Los Tarantos*, de Francisco Rovira Beleta, 1963) à étudier en espagnol. Ceci suppose que les candidats sachent analyser des séquences filmiques, qu'ils maîtrisent des outils pertinents faisant sens et qu'ils ne se contentent pas de décrire ce qu'il s'y passe ; ce qui conduisait à une piètre mise en œuvre pédagogique.

Les dossiers, que ce soit en première ou seconde partie, comportaient des supports extrêmement variés. On a pu y trouver des poèmes (dont un mis en musique par Antonio Machín – Cuba, 1903-1977 –, «Angelitos negros», à partir d'un poème de Andrés Bello), des articles de presse, des essais et études, des textes littéraires, un discours politique (Pablo Iglesias Posse), un texte de civilisation (Pedro de Medina, 1554). Par ailleurs l'iconographie était elle aussi très diversifiée : tableaux de maître, fresque, bande dessinée, vignette humoristique, photographies. On ne peut donc que conseiller aux candidats de se référer aux ouvrages³ qui les aideront à maîtriser les outils nécessaires à

¹ Cf. Lenoir, Pugibet, Ruiz, Suardi, *Réussir les oraux d'espagnol*, Paris, Atlande, 2015.

² Lenoir et al., *op. cit.*, p. 347.

³ Berthier Nancy (dir.), *Lexique bilingue des arts visuels français-espagnol*, Paris, Ophrys, 2011. Bessière Bernard, *La peinture espagnole : histoire et méthodologie*, Nantes, Ed. du Temps, 2002. Bessière Bernard, © www.education.gouv.fr

l'analyse des spécificités de ces divers supports (poésie, essai, rhétorique du langage, analyse iconographique, etc.). Par ailleurs rappelons qu'il convient de bien lire les consignes. En effet, le document analysé en espagnol (I.1.) n'est pas forcément à étudier dans son intégralité lors de la seconde partie de l'épreuve qui elle, se déroule en français. Cela a bien souvent conduit à des propositions erronées, en particulier pour les niveaux de classe envisagés et les activités langagières.

Déroulement de l'épreuve : Rappelons que dans la première partie de l'épreuve, en espagnol, les documents auront déjà été présentés en dégagant un axe de lecture mettant en valeur ce qui unit les divers documents.

Connaissances spécifiques de la culture hispanique :

Il est normal qu'à ce niveau d'études et au vu du métier auquel sont appelés les futurs candidats, le jury soit en droit d'attendre des réponses précises et articulées. Ainsi, il convient de respecter la cohérence du dossier. C'est pourquoi l'objectif culturel peut-être introduit grâce au projet qui va piloter la séquence (même s'il ne s'agit que de peu de documents à la différence d'une situation « normale » de classe). On suggère de prendre l'habitude de lire des manuels scolaires récents qui fonctionnent sur ce schéma : une problématisation à laquelle on se propose de répondre en explicitant les objectifs linguistiques, pragmatiques et culturels afin que l'élève prenne en main son apprentissage et soit en situation d'être vraiment acteur social, de sorte que le projet prenne tout son sens.

Voici pourquoi énumérer une liste décousue d'items culturels est inutile. Affirmer simplement « on parlera du siècle d'or » ne suffit pas ; encore faut-il relier cette remarque générale dans le contexte offert par les documents du dossier. Il convient donc de justifier toute réponse, tout item culturel en les contextualisant avec précision. Cela devrait constituer un fil conducteur précieux pour ce qui suit. Toutes les questions et par conséquent toutes les réponses doivent s'enchaîner avec la plus grande cohérence. Il convient donc d'éviter les imprécisions (signe probable d'une non-maîtrise du sujet) et les généralités. Prenons pour exemple le dossier sur l'exil des réfugiés espagnols au Mexique (Josefina Aldecoa, Jordi Soler, Affiche d'une exposition au Museo de la Ciudad de México sur l'exil espagnol). Il ne suffit pas de constater que ce dossier permettra d'aborder l'exil suite à la guerre civile, encore faut-il évoquer clairement des aspects pertinents à faire acquérir aux élèves, c'est-à-dire les causes et conséquences de cet exil : la guerre civile de 1936-1939, la victoire des nationalistes et la défaite des Républicains, ses conséquences pour ces derniers (los *Rojos* comme l'indique le titre mais aussi les socialistes, les anarchistes) : l'exil politique (à distinguer de l'émigration économique) de près d'un million d'Espagnols pour fuir la répression et la dictature franquiste, leur « accueil » dans des camps en France, le départ pour certains au Mexique (voire en Argentine ou au Chili grâce aux démarches de P. Neruda pour affréter le Winnipeg), l'accueil et la solidarité du gouvernement de Lázaro Cárdenas au Mexique qui ne reconnut pas le gouvernement de Franco, et par ailleurs les problèmes identitaires inhérents à un exil prolongé, le choc du retour éventuel dans le pays d'origine ; on pouvait bien évidemment signaler la remise en question de l'enseignement de l'Histoire et ses conséquences en Espagne : la transmission, l'amnésie et le silence général concernant cette période noire de l'Espagne auprès des jeunes générations. Enfin deux textes littéraires, certes de deux auteurs illustres, l'une espagnole – Josefina Aldecoa –, l'autre un mexicain d'origine catalane – Jordi Soler – abordaient ce sujet, et c'est ce qui les rendaient complémentaires, le premier l'envisageait depuis une perspective intime, le

second de manière didactique. Ainsi, nous invitons les candidats à maîtriser davantage de repères géographiques, historiques (de l'Espagne et des pays d'Amérique latine) grâce à des références précises en matière de chronologie, en mesurant les implications de tel ou tel événement (les différentes Indépendances par exemple). Enfin, une connaissance des grands mouvements littéraires et de pensée est indispensable. Tout ceci permettra de transmettre judicieusement aux élèves des pans choisis à bon escient des cultures du monde hispanique.

Niveau de classe :

Il s'agit de se référer aux programmes et notions en vigueur sans oublier de mentionner le Cadre et ses niveaux. Le jury a fait preuve de la plus grande bienveillance dès lors que le choix était justifié et argumenté mettant toujours en avant la cohérence.

Si la plupart des documents peuvent théoriquement être envisagés à n'importe quel niveau en fonction de la didactisation prévue, certains aspects néanmoins doivent être pris en compte dans ce choix. On prendra en compte la complexité des documents (longueur, voix narratives, multiplicité de points de vue, etc.), le niveau linguistique, les références implicites ainsi que les connaissances historiques, politiques, sociétales, anthropologiques indispensables pour que les élèves accèdent au sens des documents. Enfin le choix dépend des capacités cognitives des élèves, de leur niveau de maturité, de leur capacité à prendre du recul, pour tirer le maximum de profit des documents. Ainsi, le dossier qui comportait la séquence filmique de *Los Tarantos*, de Francisco Rovira Beleta, pouvait s'adresser à une classe de collège, Classe de 3ème (Palier 1, niveau A2 du CECRL) dont l'entrée culturelle est modernité et tradition avec comme entrée : vie quotidienne et cadre de vie, patrimoine culturel et historique et créations artistiques. Mais on pouvait aussi l'envisager pour une classe de seconde (niveau A2) : L'art de vivre ensemble : « sentiment d'appartenance : singularités et solidarités ; mémoire : héritage et rupture ».

L'ordre des documents du dossier :

Là encore le jury peut accepter des propositions dès lors qu'elles sont justifiées et en cohérence avec le projet initial. L'ordre chronologique ne se justifie pas forcément si un document postérieur vient éclairer un fait historique ancien ou un texte littéraire dans une langue plus complexe par exemple. On se méfiera de toute proposition plaçant en premier élément du dossier un document iconographique parce qu'il est « déclencheur de parole ». Car le texte offre justement des mots sur lesquels se raccrocher tandis que la peinture, la photographie, etc., non. En fait, tout dépendra à nouveau du projet pour aborder les documents dans une progression logique et en cohérence avec les activités langagières envisagées. L'ordre se doit d'être pertinent, il doit faire sens.

Les difficultés spécifiques et les démarches envisagées pour y remédier :

Une fois un ordre soumis pour le dossier, il convient de s'y tenir pour la suite de l'exposé. Si par exemple l'on choisit le document 2 en première position, puis le document 3 en seconde position et enfin le document 1 en troisième position, on maintiendra ensuite cet ordre en rappelant le cas échéant le titre du premier document : la photo de Lam dans son atelier, puis le poème, etc.

Les difficultés que le futur enseignant doit être à même de détecter, sont celles qui feront obstacle à la compréhension du dossier (à distinguer des objectifs culturels, linguistiques et pragmatiques). D'un côté, il y a ce qui relève du linguistique (expressions, mots, grammaire, phonologie). Une note avec synonyme, traduction ou antonyme est une réponse correcte ; mais il faut fournir quelques exemples pertinents. Par ailleurs, sur le plan culturel, certains éléments de contextualisation (historiques, géographiques, connotations, par rapport à la narration) peuvent faire défaut pour accéder au sens. On

pourra imaginer de proposer un chapeau, parfois en amont on pourra demander aux élèves d'établir une fresque chronologique à partir de certaines dates (par exemple pour bien situer les Indépendances des pays d'Amérique latine pour le dossier sur Bolivar et San Martin). Pour les poèmes, une difficulté pourra être la métalangue, le vocabulaire de la métrique qu'il faudra mobiliser grâce à la reconnaissance des formes poétiques (métrique et figures de style).

Le travail préparatoire au CDI ou à la maison (seul ou en groupe) n'a de sens que s'il est guidé. On ne peut envisager d'envoyer les élèves faire des recherches sur W. Lam au risque de les démotiver, sans cadrer ce travail. Il faut un objectif précis, des sites et des questions ciblés ou des grilles à remplir pour que le travail de mise en commun soit ensuite profitable afin de permettre une meilleure approche et cohérence de la séquence. Enfin l'assistant de langue peut certes être une ressource, mais il faut là aussi avoir un objectif précis.

Les outils linguistiques à faire acquérir ou à réactiver :

Lors de la session 2015 pour des raisons de cohérence, les candidats ont eu à répondre à cette question avant de proposer des activités langagières. Les outils sont au service du projet, du commentaire, de l'interaction ; c'est grâce à eux que les activités langagières et le projet seront menés à bien.

Puisque le dossier a une cohérence (au regard de l'axe choisi), on doit pouvoir retrouver cette même cohérence quant au champ lexical, par exemple. Ainsi, c'est l'ensemble du dossier sur l'exil espagnol qui se prête à évoquer le champ lexical de l'exil et de ses conséquences. Ceci évite les répétitions si l'on procède document par document et cela permet aux élèves de réinvestir les acquis. Certes, certains documents ont un champ lexical spécifique qu'il conviendra d'évoquer. Concernant les points de grammaire, il est inutile de faire des listes exhaustives, il faut garder à l'esprit la réalité : de quoi les élèves ont-ils vraiment besoin pour accéder au sens ? Que doivent-ils manier dans cette séquence en priorité pour maîtriser avec aisance certains éléments grammaticaux ? Toute réponse sera dûment justifiée. Évoquer les temps du passé est certainement une réponse valable, mais elle est pauvre au regard d'un dossier : de quels temps du passé s'agit-il ? Pourquoi ? Les élèves seront-ils amenés à les manier ou simplement à les repérer ? Ce n'est pas parce que l'on a repéré un subjonctif imparfait sur l'ensemble du dossier que les élèves vont devoir travailler toutes les valeurs du subjonctif imparfait. Il faut faire preuve de discernement. Par ailleurs, un futur enseignant se doit d'être précis. On ne peut se contenter d'entendre « on étudiera le gérondif » (il convient par exemple de voir à quel niveau, car en cycle terminal le gérondif est plus qu'acquis), mais l'expression du déroulement de l'action ou de la continuité, de la progression conviendrait sans doute davantage. Enfin, le projet devra tout naturellement refléter l'articulation des outils et contenus mobilisés auparavant. Finalement, on ne négligera pas les objectifs phonologiques que certains documents favorisent particulièrement (séquence filmique, poésie, chanson).

Les activités langagières :

D'une manière générale rappelons que suivant les documents, les activités langagières doivent permettre une progression au cours de la séquence. De plus on ne peut se contenter de dire face à un document écrit qu'on fera de la compréhension écrite et face à une séquence filmique de la compréhension de l'oral.

Pour vérifier la compréhension d'un texte, on évitera de ne proposer que des questions qui induiront alors un dialogue professeur-élèves, ce qui n'est pas de l'expression orale en interaction. On peut distinguer les activités langagières qui permettent d'accéder au sens (prélever les marques de la narration, le champ lexical etc.), des activités de

communication (mises en situation où l'élève s'approprie la problématique à l'aide des activités langagières les plus appropriées).

Plusieurs manières de travailler sont envisageables en classe : effectuer des repérages par groupes d'élèves (ce qui caractérise Bolivar d'un côté et San Martín de l'autre par exemple), découper les documents selon les mouvements et proposer aux élèves de trouver un titre pour chaque partie, faire des hypothèses à partir du titre, etc. Ensuite une fois la compréhension assurée, on pourra ouvrir à des micro tâches avec toujours un objectif : réaliser un exposé pour un élève absent (EOC) ou l'enregistrer sur le blog de la classe (EOC), un audio guide pour un public de jeunes collégiens (EOC), une affiche reprenant les informations d'ordre socio-historique citées dans le document pour une exposition dans l'établissement (EE) ou une fiche bibliographique (EE) pour un dictionnaire de la classe, un compte rendu pour la revue d'une association (EE), un débat soigneusement préparé avec distribution des rôles et préparation des arguments (EOI), etc. On veillera à faire preuve de bon sens dans les propositions qui doivent être potentiellement réalisables et réalistes. Enregistrer l'article de presse du dossier par l'enseignant n'apporte rien, il s'agit d'un document conçu pour être lu et sa compréhension n'en sera pas facilitée pour autant. De même, il est difficile de demander aux élèves de se mettre dans la peau de Bolivar et San Martín. S'il s'agissait d'une pièce de théâtre, pourquoi pas, mais les faire échanger autour de la table (vignette humoristique) est peu crédible. Rappelons que pour toutes les activités, le guidage plus ou moins fort est forcément repérable dans les consignes de travail proposées au jury. Elles doivent donc être claires afin que l'élève comprenne ce qu'on attend de lui ainsi que les étapes pour y parvenir. Enfin le projet final prendra ainsi tout son sens à la fin de la séquence puisque les différentes activités auront permis aux élèves de s'approprier les outils nécessaires à sa réalisation.

Quelques derniers conseils :

Pour cette épreuve qui se déroule en français, on attend des candidats une langue de qualité, précise et nuancée. Le but de la seconde partie de l'épreuve vise à être à l'écoute des sollicitudes du jury pour échanger, revoir certains points le cas échéant, approfondir, éclairer ce qui pouvait rester obscur. Cela permet aussi d'évaluer les capacités du candidat à communiquer (ce que le métier d'enseignant exige).

Nous suggérons aux candidats, futurs enseignants, de se préparer tout au long de l'année à cette épreuve qui suppose une bonne culture du monde hispanique (littérature, histoire, géographie, courants de pensée, etc.). Par ailleurs, il serait utile de se familiariser avec les manuels récents pour voir la variété des activités langagières proposées, les types de tâches et projets en lien étroit avec les notions et niveaux. Enfin les candidats qui ont pu effectuer un stage auront tout intérêt à prendre connaissance des préparations de cours des enseignants qui les accueillent. Car ce travail en amont du cours, regroupe l'ensemble des six questions soumises dans cette épreuve et que l'enseignant de son côté anticipe forcément.

ÉPREUVE D'ENTRETIEN

Compréhension orale

Il s'agissait de la deuxième session de cette nouvelle épreuve introduite à l'occasion de la refonte du CAPES dit rénové. Comme son nom l'indique, il s'agit bien d'une épreuve de compréhension orale, fine, de documents audiovisuels de toute sorte, d'une durée maximale de trois minutes (reportage, entrevues, fragments d'œuvres documentaires ou de fiction, journaux télévisés, *trailer*, *making of*, films...), de tout horizon culturel (sphère hispanique au sens large) et en général liés à des thématiques contemporaines. La variété se retrouve également dans les thèmes abordés cette année : la communauté gitane en Andalousie et ses difficultés d'intégration, la protection des victimes de violence conjugale dans la communauté autonome de Murcia, la discrimination raciale au Venezuela, l'exil des jeunes diplômés espagnols en Écosse, la clairvoyance populaire vis-à-vis des enjeux géopolitiques de l'engagement de l'Espagne dans la guerre d'Irak, l'émigration mexicaine au États-Unis, une exposition sur la répression franquiste des femmes républicaines, les modalités de trafic de stupéfiants en Colombie, l'éclatement de la bulle immobilière et ses répercussions en Espagne, ou encore la fugue salutaire comme remède à la routine au sein du couple. L'ensemble de ces problématiques renvoie donc à des préoccupations contemporaines intéressant tout autant l'Espagne que l'Amérique Latine.

Les candidats disposent de tablettes numériques (penser à se munir d'écouteurs filaires) afin de visionner à loisir les extraits vidéos proposés. Même si la brièveté des extraits autorise des lectures multiples, attention cependant à bien gérer son temps puisque les deux heures de préparation concernent les deux épreuves d'entretien (Compréhension Orale et Analyse de copies d'élèves). Il convient de se fixer une durée maximale de visionnage afin de disposer d'un temps suffisant pour traiter correctement la deuxième épreuve. Il est donc nécessaire de s'entraîner en amont en se mettant en situation de rendre compte de tout type de document audiovisuel en temps limité.

La variété des thèmes abordés (lire le rapport de la session 2014) ainsi que l'éventail très large des supports sont l'occasion pour les candidats de faire montre de leur réel intérêt pour la culture hispanique contemporaine. Nous ne pouvons que leur conseiller de se tenir au courant de l'actualité des pays dont ils envisagent d'enseigner la langue. La culture, au sens large, se construit dans la durée. C'est pourquoi nous les invitons à se saisir des multiples outils de diffusion de l'information pour continuer à se documenter en fréquentant assidûment les versions numériques des journaux de langue espagnole ou en visionnant des films récents, sans écarter le genre documentaire.

Bien que cette épreuve de compréhension orale soit adossée aux notions ou entrées culturelles issues des programmes en vigueur, celles-ci ne sont pas à traiter en tant que telles. Il n'y a pas lieu de proposer une mise en relation du document support de l'évaluation avec le chapeau, qui se réfère davantage à la deuxième épreuve, à savoir l'Analyse en français des copies d'élèves. Il est donc inutile de se lancer dans d'hypothétiques relations. De même, le jury n'attend pas non plus, pour cette épreuve, de problématisation ou d'axe de lecture du document proposé. On peut par contre décider, par exemple, de proposer une mise en perspective ou prolongement à l'issue du compte rendu, mais ce n'est pas obligatoire. Enfin, même si la spécificité de chaque extrait vidéo est à respecter, nous y reviendrons, le jury n'attend pas une analyse de séquence exhaustive, exercice qui relèverait davantage des attendus de la première partie en espagnol de la mise en situation professionnelle et que le candidat n'a pas le temps de faire dans le cadre de la Compréhension Orale.

En revanche, précisons que cette épreuve, en langue espagnole, doit permettre d'apprécier la maîtrise réelle de la langue cible tant en compréhension qu'en production. On ne saurait imaginer qu'un futur enseignant ne comprenne pas des situations de communication authentiques dans leurs diversités. Les registres de langue ainsi que les accents, régionalismes, idiolectes et spécificités nationales doivent être pris en considération, autant que possible. Sans qu'il soit exigé de reconnaître des particularismes à l'intérieur d'une région d'Espagne, par exemple, il vaut mieux éviter de confondre l'accent andalou avec celui de la Galice ou l'accent *porteño* avec celui de La Havane. Au delà de la simple constatation et remarque, le jury valorise des exemples qui permettent d'avancer une hypothèse géographique ou de registre de langue.

Le déroulement de l'épreuve

Il est tout d'abord demandé de présenter le document proposé en ne se limitant pas au paratexte. S'agissant d'un concours, le hasard peut faire qu'un sujet se révèle plus « parlant » qu'un autre. En l'absence de connaissances sur le réalisateur ou le média, le candidat peut néanmoins faire des remarques sur le contexte de production s'il permet de mieux comprendre le document (étude de la date de sortie du film, du contexte géopolitique ou filmique), sur la typologie du support, sur ce qui le caractérise, et/ou sur le sujet abordé. Le candidat se doit de connaître les différentes caractéristiques des différents genres audio-visuels auxquels il peut être confronté. Par exemple, l'étude d'un *trailer* qui est composé de « morceaux choisis » montés de façon à provoquer une attention spécifique du spectateur est différente de l'étude d'un extrait de documentaire, d'un extrait d'un film de fiction ou d'animation. Cette présentation se doit d'être brève et non paraphrastique.

Il convient ensuite de rendre compte le plus fidèlement possible du sens littéral de l'extrait proposé car l'exercice est avant tout un exercice de compréhension et de restitution du sens du document à analyser. Toute structuration du discours, sous la forme de la proposition d'un plan respectant les éventuelles unités de sens et permettant de comprendre la logique interne du document, a été appréciée.

Enfin, ce compte-rendu littéral, exhaustif dans la mesure du possible, doit donner lieu à un commentaire du contexte culturel, politique, historique ou sociétal de l'extrait puis à une analyse des procédés formels mis en œuvre pour sous-tendre l'expression du sens explicite et implicite.

Il s'agit donc dans un premier temps de faire émerger la thématique abordée et d'explicitier l'espace culturel ou civilisationnel concernés en contextualisant le document grâce à la mobilisation d'éléments historiques, politiques, économiques ou sociétaux. À cette occasion, le jury attend que le candidat puisse mettre en perspective les informations qu'il aura recensées. Par exemple, pour l'extrait de *El cielo gira*, il était judicieux de renvoyer aux conséquences de l'entrée en guerre de l'Espagne suite à la décision du chef du gouvernement de l'époque, José María Aznar, de suivre les États-Unis (cf. les attentats du 11 mars 2004 et la victoire du socialiste José Luís Rodríguez Zapatero). Ainsi fallait-il remarquer la pertinence de l'analyse « géopolitique » de ces retraités isolés dans un village perdu, comprenant que la version officielle sur les « armes de destruction massive » n'était qu'un leurre destiné à occulter le désir de s'assurer de la maîtrise du pétrole. La discrimination dont souffre la communauté noire ou créole, au Venezuela (entre autres) qui est abordée par le film *Pelo malo*, pouvait être nuancée par la connaissance des *Misiones bolivarianas*, programmes mis en place par Hugo Chávez afin de lutter contre les exclusions. *Los que se quedan*, film documentaire de Juan Carlos Rulfo, fils de l'écrivain Juan Rulfo, nous invite à reconsidérer l'émigration mexicaine vers les États-Unis du point de vue de ceux qui ne sont pas partis. En l'occurrence, les enfants qui grandissent sans leurs parents ou ceux qui reviennent auréolés de leur réussite. La réalisation poétique du cinéaste établit dans l'extrait une relation métaphorique entre l'aigle, animal présent sur le drapeau mexicain (allusion à l'édification de Tenochtitlan), et

l'aigle américain, emblème constitutionnel. Le *trailer* de *María Ilena eres de gracia* aurait dû renvoyer à la prière à la Vierge Marie, Immaculée Conception, revisitée de façon provocatrice sous la forme d'une adolescente enceinte cherchant de l'argent pour avorter et acceptant d'ingérer de la cocaïne à l'intérieur de préservatifs en latex afin de servir de « mule » à des trafiquants de drogue... L'extrait du court-métrage documentaire *En tierra extraña* d'Iciar Bollaín, réalisatrice engagée, invitait à se référer au taux de chômage de l'ordre de 50% des moins de vingt-cinq ans, classe d'âge pourtant la plus qualifiée de l'histoire de la péninsule. Le document d'animation *Españistán* fournissait de façon didactique et satirique une explication orientée à l'explosion de la bulle spéculative immobilière. Le néologisme « Españistán » résulte d'une contraction entre « España » et « Afganistán », comparant ainsi la péninsule à l'un des pays les plus pauvres de la planète. Le choix du pays était un clin d'œil à l'attitude du gouvernement espagnol de l'époque, qui emboîta le pas des États-Unis en y envoyant des troupes.

Puis, dans un deuxième temps, dans la mesure où tout discours de type audiovisuel repose sur une dialectique entre l'image et le son, le jury attend une analyse rapide des procédés formels mis en œuvre : échelle des plans, mouvements de caméra, analyse de la bande-son, structuration diégétique de l'extrait par le montage à condition de ne pas faire un catalogue de procédés déconnecté du sens à donner à l'extrait. Sera valorisée l'articulation pertinente entre la forme et le fond. Si le jury n'attend pas une analyse filmique de type universitaire, la terminologie utilisée afin de rendre compte des procédés filmiques doit être vraiment maîtrisée. Il ne suffit pas de savoir compter les plans, voire de les qualifier en termes d'échelle, pour transmettre du sens, comme il est inopérant de faire un catalogue statistique des composantes d'un discours écrit. En l'occurrence, le *trailer* de *María Ilena eres de gracia* se compose de quatre-vingt six plans alors que, pour la même durée, celui de *El cielo gira* n'en compte que six. Ces six plans provoquent une impression, justifiée, de lenteur mais surtout placent le spectateur dans un rapport de simultanéité entre la parole dite et l'occupation du champ par les locuteurs, procédé qui concourt à l'effet de réalité recherché par la réalisatrice. Il ne s'agit pas pour autant d'une captation du réel puisqu'il y a bien montage entre les différents plans, recourant aux incidences de la parole in ou hors champ. On ne pouvait parler de champ/contre-champ puisque les trois protagonistes (2+1) ne se font pas face, comme l'indique l'entrée dans le champ du manche de la hache du personnage au béret. Quant au *trailer* de *María Ilena eres de gracia*, pour prendre un exemple diamétralement opposé, la cohérence des transitions entre les plans repose sur un montage haché, quasi hallucinatoire, grâce aux flashes qui viennent perturber le récit et reproduisent les distorsions de perception propres à la prise de stupéfiants. Le recours aux nombreux fondus au noir évoque l'engrenage infernal dans lequel est tombé la protagoniste, et annonce une fin funeste.

Si beaucoup de candidats semblaient connaître la terminologie *ad hoc*, son emploi a souvent manqué de précision ou de pertinence. Prenons l'exemple du son : une voix off (celle d'un commentateur, par exemple) ne doit pas être confondue avec une voix hors champ, expression réservée à une source sonore diégétique, présente (in) ou absente du champ visuel (hors champ) ; lorsque la transition entre deux plans repose sur une anticipation sonore, on pourra utiliser le terme *overlapping* ; dans l'extrait de *Los que se quedan*, la jeune mexicaine d'origine indienne conduit, en voix in, la marche martiale pour saluer le drapeau de son pays tandis qu'on l'entend, en voix off, évoquer son père qui a choisi d'émigrer aux États-Unis. La surimpression sonore des deux statuts de sa voix fait sens en signifiant que ses pensées prennent le pas sur la célébration officielle.

Comme pour tout exposé, une brève conclusion apportant des prolongements possibles à la thématique abordée était la bienvenue. On pouvait, par exemple, replacer l'immigration mexicaine dans le contexte de crise aux États-Unis qui a provoqué le retour massif de travailleurs devenus inutiles. Dans le cas du reportage sur *Mujeres republicanas*, il était possible de renvoyer à *La voz dormida* de Dulce Chacón, adapté au cinéma par Benito Zambrano. Quant à l'initiative *Perro Escan*, qui propose une protection canine aux femmes

victimes de violences conjugales, on pouvait renvoyer au film d'Iciar Bollain, *Te doy mis ojos*, ainsi qu'à la mise en place par les autorités de nombreuses mesures, mettant ainsi l'Espagne aux premiers rangs des pays européens dans la prise de conscience de ce fléau.

On terminera ce compte rendu en soulignant la relative réussite à cette épreuve qui met le futur enseignant face à des documents authentiques, situation, toutes proportions gardées, dans laquelle il devra mettre ses élèves en les préparant à l'une des nouvelles épreuves du baccalauréat.

Documents proposés lors de la session 2015 :

- un extrait du film *La leyenda del tiempo* d'Isaki Lacuesta, Espagne, 2004
- le *tráiler* du film *María llena eres de gracia* Joshua Marston, Colombie, 2004
- un extrait du *making of* de *Pelo malo* de Mariana Rondón, Venezuela, 2014
- un extrait du documentaire *Los que se quedan* de Juan Carlos Rulfo, Mexique, 2008
- le *tráiler* de *Sofía y el terco* d'Andrés Burgos, Colombie, 2012
- un extrait du documentaire *En tierra extraña* d'Iciar Bollain, Espagne, 2014
- un extrait du reportage *Guardianes de un metro de altura*, 25 novembre 2014, *El Mundo*, Espagne
- un extrait du film *El cielo gira*, de Mercedes Álvarez, Espagne, 2004
- Un extrait du court-métrage d'animation *Españistán. Este país se va a la mierda*, d'Alex Saló, Espagne, 2011
- un extrait du reportage de Tele 7 sur l'exposition itinérante *Mujeres Republicanas* de Javi Larrauri, Espagne, 2013

Analyse de productions d'élèves

Cette partie de l'épreuve vise à vérifier les aptitudes des candidats à analyser des productions d'élèves, au regard d'un projet pédagogique relativement détaillé. La capacité à mettre en lien les acquis des élèves et les objectifs de la séquence est particulièrement évaluée. En effet, cette épreuve permet aux candidats de s'interroger ici sur un aspect essentiel de la transposition didactique : la corrélation entre les supports, les objectifs choisis et le projet de fin de séquence. Par ailleurs, l'épreuve permet de mesurer les aptitudes à déterminer des pistes concrètes de remédiation (individuelle et collective) et des prolongements cohérents, afin de consolider les connaissances et les compétences des élèves.

Le jury attend par ailleurs un niveau de langue soutenu et un vocabulaire précis, voire spécifique, tant lors de l'exposé que de l'entretien. La connaissance des programmes des langues vivantes des collèges et des lycées, qui comportent des descriptifs et des niveaux de compétences inspirés du CECRL ; du socle commun ; des filières et des cursus spécifiques (bi-langues, bachibac, section européenne, section internationale) ; des enseignements de spécialité en série littéraire (LVA, LELE), des enseignements transversaux (enseignement moral et civique, histoire des arts) et des dispositifs d'accompagnement (plan d'accompagnement personnalisé), constitue le fil rouge de l'épreuve en ce qu'elle détermine tout choix d'analyse et d'action de remédiation.

Déroulement de l'épreuve

Une présentation des informations contenues dans le dossier doit permettre tout d'abord de dégager les enjeux et les spécificités de la séquence. Cette phase est

déterminante car elle indique au jury la capacité du candidat à hiérarchiser des données qui serviront, par la suite, à l'analyse fine et ciblée des copies d'élèves. Le contexte d'enseignement, la classe cible, les spécificités de l'établissement en lien avec l'enseignement de l'espagnol, les objectifs de la séquence, les différentes activités langagières travaillées et les entraînements proposés doivent être identifiés de manière claire et concise. L'étude du support et de l'énoncé de l'évaluation, son adéquation avec le déroulé de la séquence et le guidage proposé (les consignes explicites de réalisation, l'implicite des attendus, l'équilibre entre attentes linguistiques, culturelles et pragmatiques, le barème) sont particulièrement pertinents et déterminants avant l'étude des productions d'élèves proprement dites.

Le candidat saura définir également les différents types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative) afin d'analyser les acquis et les erreurs dans l'économie de la séquence.

Lors de l'analyse des productions d'élèves, le candidat relève les connaissances acquises et compétences construites, et celles qui sont en cours d'acquisition ou à acquérir. Il s'agit bien là de rattacher ce relevé – qui ne saurait être exhaustif – au projet de séquence. En ce sens, il est attendu du candidat une analyse fine de chaque copie et l'usage d'une terminologie adaptée qui mette par ailleurs en valeur sa maîtrise de la langue cible et du français. Un bilan organisé des réussites linguistiques, lexicales et pragmatiques (les acquis pragmatiques sont entendus, entre autre, comme le respect des consignes, les savoir-faire convoqués, l'organisation et la structuration du discours) doit révéler une réflexion sur les prérequis et les attendus d'un niveau de classe donné. De la même façon, il est attendu du candidat qu'il aborde les erreurs linguistiques, identifie les catégories et fonctions syntaxiques avec précision et revienne aux objectifs de la séquence. On évitera ainsi l'effet catalogue pour s'interroger sur les raisons de l'erreur – parfois récurrente –, le rapport avec la langue française et les prérequis absents. Le lexique spécifique de la séquence, parfois peu réemployé, informe quant à lui sur le degré d'assimilation des élèves et interroge sur les modalités d'apprentissage et de mémorisation.

Pour clore cette partie, il nous semble important de dresser un court bilan des productions visant à déterminer – et justifier – leur niveau en fonction des attendus à chaque niveau d'enseignement, selon que les élèves sont en LV1 ou en LV2. En effet, l'enseignant sera amené dans sa pratique à indiquer à chaque élève où se situe son niveau sur l'échelle des descripteurs des programmes d'enseignement qui s'adosent au Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues, dans une compétence langagière particulière.

Les pistes de remédiation et les prolongements envisagés découleront à la fois de l'étude des productions d'élèves et du projet de séquence. Le candidat reprend chaque copie pour penser des remédiations individuelles et formule des propositions adaptées. Sélectionner deux ou trois erreurs, récurrentes et/ou inscrites dans les attendus de la consigne d'évaluation, nous semble suffire pour accompagner individuellement l'élève vers une correction réfléchie. Un élève que l'on engage à réécrire une partie de sa copie en reprenant un aspect précis d'un des supports de la séquence parce qu'il est riche en informations, s'interrogera sur ses stratégies d'apprentissage en classe et sur ses techniques de mémorisation. D'autre part, conceptualiser un fait de langue sur une copie nous semble une démarche tout aussi pertinente si elle permet à l'élève de s'interroger et de produire à nouveau un court texte sur la même thématique. L'entraide (élèves d'un niveau avancé qui échangeraient avec d'autres moins assurés), en îlots par exemple, peut tout à fait être envisagée dès lors qu'une restitution orale est proposée pour vérifier l'efficacité de l'activité.

On déterminera des remédiations collectives lorsqu'un point précis n'a pas été compris ou réinvesti dans deux copies au moins. Les propositions pourront adopter des formes plurielles pour rappeler les attendus linguistiques, culturels et pragmatiques (extraits de copies corrigées et vidéo projetées pour échanger sur les réussites et l'absence de connecteurs logiques/spatio-temporels, distribution de phrases tirées de copies à compléter avec des arguments plus riches, etc.). Néanmoins la correction individuelle ou collective, si elle est indispensable, ne saurait se confondre avec une véritable remédiation prenant appui sur les dispositifs d'aide mis en place dans les établissements : aide individualisée, accompagnement personnalisé, travaux en groupes restreints, recours aux services d'un assistant de langue ou d'un assistant d'éducation, enseignements transversaux et interdisciplinaires. Dans le prolongement du travail fait en classe, remédiation ou prolongements de toutes sortes sont la voie ouverte à l'étude de nouveaux supports, d'une nouvelle séquence dont la thématique et les visées permettent de réinvestir et d'asseoir les nouvelles connaissances, et de mettre en activité le fait linguistique non maîtrisé dans une situation voisine mais non identique. Ce travail se justifie dès lors que les savoirs sont sollicités dans un contexte différent ; l'élève acquiert alors plus durablement les connaissances et les compétences visées.

Lors de l'entretien, les candidats sont invités à revenir sur certaines formulations, propositions ou choix de remédiation retenus. Les confusions lexicales du candidat et/ou un diagnostic erroné sur le niveau de compétences peuvent amener le jury à faire lire un court passage d'une production. Cette dernière partie de l'oral vise à vérifier la capacité du candidat à reconsidérer ses démarches et à affiner sa réflexion didactique.

Pour cet entretien de professionnalisation, le candidat veillera à être à l'écoute, à faire preuve de bon sens et à rectifier, s'il le faut, certaines affirmations. Sont analysés et évalués la qualité d'une réflexion et le regard bienveillant que le candidat pose sur les élèves.

La compétence « faire partager les valeurs de la République »

Parmi les mesures présentées le jeudi 22 janvier 2015 par la Ministre de l'Éducation nationale dans le cadre de la grande mobilisation pour l'École, on compte la nécessité d'évaluer la capacité des candidats aux concours de recrutement à « expliquer et faire partager les valeurs de la République », ce qui est une des compétences professionnelles communes aux personnels d'éducation. Le jury du Capes externe d'espagnol a choisi, pour la session 2015, de lier cette dimension aux documents de travail fournis aux candidats dans le cadre de l'épreuve d'entretien. Ces documents se prêtent le plus souvent à l'évocation des notions d'égalité, de respect de l'autre et de liberté comme ils invitent naturellement à une réflexion sur les parcours citoyens et sur le rôle du professeur d'espagnol dans cette éducation, à travers des démarches qui reposent sur des supports authentiques et autorisent la comparaison des faits culturels des pays dont les élèves étudient la langue. Le jury est revenu avec les candidats sur l'objectif de communication, qui tient par définition de l'écoute et de l'attention à l'autre en sensibilisant à la pluralité des points de vue de ceux qui s'expriment ; il est revenu aussi sur la nécessité de travailler en interdisciplinarité pour donner du sens aux valeurs de la République. Nous engageons les candidats à s'approprier les enjeux de la réforme du collège, prévus dans la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. L'enseignement moral et civique (EMC) et les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), proposés à partir de la rentrée 2015 (EMC) et 2016 (EPI), devront alimenter la réflexion didactique et pédagogique des futurs enseignants. La place de la culture dans la construction de soi et du citoyen de demain constitue le corollaire de ces nouvelles dispositions.

Quelques maladresses à éviter :

Commencer l'épreuve *in medias res*, sans présentation de la séquence ni de sa problématique, conduit obligatoirement à élaborer un relevé d'erreurs, décontextualisé.

Rendre compte de la totalité des erreurs, ligne par ligne, ne démontre aucune capacité d'analyse des compétences acquises au cours d'une séquence. L'enseignant trie et hiérarchise en fonction d'un projet. De la même façon, les productions d'élèves ne peuvent être analysées qu'en fonction de ce qui a été construit pendant la séquence et de prérequis bien déterminés.

Certains candidats ne pointent que les insuffisances des productions ou ne font allusion qu'à la maîtrise de la conjugaison dans les réussites. Nous rappelons que concevoir une évaluation positive, c'est savoir que l'erreur fait partie intégrante des apprentissages et que les élèves n'acquièrent pas tous ni au même moment les mêmes connaissances et compétences. Une copie courte n'est pas forcément moins bonne qu'une autre plus développée et inversement. L'analyse conjointe des acquis linguistiques, culturels et pragmatiques est le seul moyen de déterminer un niveau.

Rappelons que si une certaine connaissance des principes définis par le CECRL est indispensable aux futurs professeurs de langue, ce texte est un outil à la disposition des concepteurs des programmes et des protocoles d'évaluation : il n'est donc pas un manuel à l'usage des classes et ne saurait se confondre avec les textes officiels qui régissent l'enseignement scolaire, même si ces derniers s'en inspirent. La tendance constatée chez certains candidats à adopter un discours très théorique ne saurait tenir lieu de réflexion sur le métier ; elle a souvent masqué une méconnaissance des réalités de la classe et de l'établissement.

Nous terminerons en rappelant l'importance de capter l'attention de l'auditoire et de travailler cette compétence pour être face aux élèves. Un ton monocorde, une voix inaudible ou une lecture constante des notes desservent le discours, même recevable, d'un candidat.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2015

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Extrait de Josefina R. Aldecoa, *La fuerza del destino* (1997), Barcelone, Anagrama, 2006, pp. 112-114.

Document 2 : Extrait de Jordi Soler, *Los rojos de ultramar* (2005), Madrid, Alfaguara 2008, pp. 15-16.

Document 3 : Affiche d'une exposition, Museo de la Ciudad de México, 30/01/2010.

I. EN ESPAÑOL. Presentará los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar detalladamente el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 du début du deuxième paragraphe (l. 23) jusqu'à la fin, et les documents 2 et 3 en entier.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de faire acquérir aux élèves ?
2. À quel niveau de classe et à quelle notion du programme entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves ? Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou de réactiver ?
6. Quelles activités langagières mettriez-vous en œuvre en fonction de votre projet pédagogique ?

Document 1 :

Es curioso que en ninguno de sus dos matrimonios actuó Octavio con lógica. Su primera mujer, la madre de Mercedesitas, vivía aislada en la Hacienda de su padre. Era la única hija de un matrimonio español afincado en México. El padre, un labrador de un pueblo entre León y Galicia, un hombre pobre que luchó mucho y llegó a tener una apreciable fortuna. Octavio
 5 conoció a aquella niña, a aquella adolescente, y se casó con ella. La encerró en la Hacienda y se despidió de su vida en la ciudad. ¿Por qué?, le pregunté un día. Se me quedó mirando y yo creo que no fue del todo sincero cuando dijo: Por hastío de esa vida que frecuenté en los años de estudiante y en los primeros en que ejercí de abogado... Pienso que no era sincero porque luego sucedió lo de Soledad, que encajaba muy bien en aquel mundo entre poderoso y
 10 bohemio al que él había renunciado. Cuando murió la madre de Mercedesitas, Octavio enloqueció. Fue dando tumbos por países y ciudades, siempre con su niñita al lado, hasta que llegó a España y decidió ir al encuentro de los dos abuelos de la niña. Los encontró escondidos en su pueblo natal, viviendo en el abandono más total, ajenos a su dinero, a la fortuna que habían dejado en México. Ni siquiera la nieta les sirvió de consuelo. Nunca se recuperaron de la muerte de su hija. Regresaron a España para vivir en la locura. En cierto modo lo entiendo. Miguel es maravilloso en sí mismo, pero mi pasión es Juana. Yo adoro a Miguel porque es el hijo de Juana, su prolongación, su consecuencia. Hay un cordón umbilical que no he cortado nunca y que nos une a los tres, Juana y Miguel y Gabriela. Y que un día me unirá, sin que yo llegue a verlo, a los hijos y a los nietos de Miguel. En esa cadena
 20 de seres que me pertenecen y a los que yo pertenezco, quiero creer que iré dejando pedazos de mí misma. Una forma especial de sonreír, un gesto, el color de los ojos, la manera de andar y la angustia que me invade cada atardecer de un día definitivamente ido.

Con la inseguridad del exiliado me pregunto con frecuencia: ¿Dónde está el núcleo de mi vida? ¿En los treinta y ocho años de España o en los treinta y tres de México? ¿Pertenezco a aquí o a allí? En uno de los dos sitios debo de estar de paso, pero no he logrado averiguar en cuál de los dos. El espacio que yo ocupaba en México, el hueco que yo llenaba de modo natural, se ha cerrado sobre sí mismo. Todo ha vuelto a quedar como antes de aparecer yo en escena. Y, al regresar aquí, el hueco que dejé al irme también se ha desvanecido. Se han borrado los límites que daban forma a mi cuerpo, a mi presencia. Y el vacío de mí se ha
 30 diluido en el vacío general. He regresado a un país irreal. ¿Por qué he vuelto? Ni una sola de las experiencias que viví tiene que ver con lo que ahora vivo. Aquellos pueblos, aquellas escuelas, la República, la revolución de octubre, la guerra civil, han desaparecido. La historia ha seguido su curso y treinta y tantos años han cambiado la faz de esta tierra. Me he instalado en Madrid, o, mejor dicho, en sus alrededores. Vivo una vida aislada en un país que me da poco y al que yo no doy nada. He vuelto demasiado tarde para incorporarme a la vida activa, para compartir con los jóvenes la aventura de la libertad. Les oigo hablar, entusiasmarse, proyectar un futuro sin errores. Hay un nuevo dios en las ideologías: la economía. Derechas, izquierdas, centro: economía. Sé que eso es importante, pero insisto machaconamente con Juana y sus amigos. ¿Creéis que ha habido nunca un país libre sin un sólido cimiento cultural?
 40 Educad a los niños. Educadlos en la tolerancia, en la solidaridad. Transmitidles lo más importante que tenemos: la herencia cultural... Se me quedan mirando con respeto, momentáneamente distraídos de su sueño económico. Es verdad, asienten, ya lo sabemos. Luego citan a Machado, a Hernández, a Alberti y a Picasso. Lo sabemos, no te preocupes, pero antes que nada, lo primero es que la gente coma mejor, reciba asistencia sanitaria, enseñanza gratuita. Llegamos a ese punto de acuerdo que nos une y nos identifica. Pero tengo miedo a la historia. A la historia vivida y a la aprendida en los libros. Siempre me lleva al mismo final: un final desastroso. Si me hubiera quedado en México, ¿habría acertado? Sin Juana, no. Ella, lejana y ocupada como está, sigue siendo la principal razón de mi existencia. Prefiero este aislamiento elegido, este lugar ajeno a mi vida pasada, pero teóricamente mío, a

50 la prolongación del exilio en la abundancia que me proporcionó la boda con Octavio. Mientras duró, fue hermoso. Pero no hubiera podido seguir. No desde que Juana nos abandonó. No sin Juana. Y sin Octavio.

Josefina R. Aldecoa, *La fuerza del destino*, 1997.

Document 2 :

Diserté durante media hora sobre los dioses en Teotihuacán, elegí ese tema porque está lleno de personajes mitológicos que, supuse, iban cuando menos a divertirlos, y fallé de tal manera que un alumno se puso de pie, cuando explicaba la simbología de la pirámide de la luna, e interrumpiendo lo que estaba diciendo me preguntó a bocajarro que por qué si yo era
 5 mexicano tenía un nombre tan catalán. Me detuve en seco desconcertado y al borde del enfado, pero enseguida comprendí que se trataba de una pregunta pertinente, por más que a mí esa situación me había parecido siempre normal y sin ningún misterio, así que conté a grandes rasgos la historia del exilio de mi familia, lo hice rápido, en no más de diez minutos. Cuando terminé mi explicación veloz los alumnos se quedaron mirándome desconcertados, como si
 10 acabara de contarles una historia que hubiera sucedido en otro país, o en la época del imperio romano. Pero ¿por qué tuvieron que irse de España?, preguntó una alumna, e inmediatamente después expresó su duda completa: ¿y por qué a México? Entonces yo, más confundido que ellos, les pregunté que si no sabían que más de medio millón de españoles habían tenido que irse del país en 1939 para evitar las represalias del general Franco. El silencio y las caras de
 15 asombro que vinieron después me hicieron rectificar el rumbo, dejar de lado la mitología teotihuacana, y ponerme a contarles la versión larga y detallada del exilio republicano, esa historia que ignoraban a pesar de que era tan de ellos como mía.

Jordi Soler, *Los rojos de ultramar*, 2005.

Document 3 :



“El Museo de la Ciudad acogerá hasta el próximo 30 de enero la muestra *El exilio español en la Ciudad de México. Legado Cultural*, una exposición organizada, dentro de los festejos del bicentenario de la independencia mexicana, en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid.”, 2010.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2015

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Tableau de José Antolínez, *El vendedor de cuadros* ou *El pintor pobre*, 1672. Huile sur toile, 201,5 x 125,5 cm. Alte Pinakothek, Munich.

Document 2 : Paroles de la chanson d'Antonio Machín (Cuba, 1903-1977), «Angelitos negros», à partir d'un poème de Andrés Bello (Venezuela, 1897-1955).

Document 3 : Un extrait de l'article d'Antonio Muñoz Molina, «El misterio Vermeer», *El País Semanal*, n° 1290, dimanche 17 juin 2001.

Document 4 : Extrait de l'étude de Jonathan Brown, *La Edad de Oro de la pintura en España*, Madrid, Nerea, 1990, p. 187.

I. EN ESPAÑOL. Presentará los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar detalladamente el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur l'ensemble du dossier.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de faire acquérir aux élèves ?
2. À quel niveau de classe et à quelle notion du programme entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves ? Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou de réactiver ?
6. Quelles activités langagières mettriez-vous en œuvre en fonction de votre projet pédagogique ?

Document 1 :



José Antolínez, *El vendedor de cuadros ou El pintor pobre*, 1672.

Document 2 :**Angelitos negros**

Pintor nacido en mi tierra
 con el pincel extranjero
 pintor que sigues el rumbo
 de tantos pintores viejos
 5 Aunque la Virgen sea blanca
 píntame angelitos negros
 que también se van al cielo
 todos los negritos buenos
 Pintor que pintas con amor
 10 ¿Por qué desprecias su color
 si sabes que en el cielo
 también los quiere Dios?
 Pintor de santos de alcoba
 si tienes alma en el cuerpo
 15 ¿por qué al pintar en tus cuadros
 te olvidaste de los negros?
 Siempre que pintas iglesias
 pintas angelitos bellos
 pero nunca te acordaste
 20 de pintar un ángel negro

Antonio Machín

Document 3 :*El arte de la pintura*

[...] También como en *Las meninas*, el espectador forma parte de la trama invisible del cuadro: el espectador irrumpe en el estudio, aparta a un lado la cortina y descubre al pintor en la cima de su gloria (y también en la de su secreto, porque no puede verle la cara). El pintor es el dueño de la luz, y del modo en que esa luz roza o exalta cada objeto, la textura material de cada cosa, el metal dorado de la lámpara y las vetas de mármol del suelo, la tela azul de la túnica de la modelo y la media sonrisa de sus labios, el tocado azul que la envuelve como una túnica clásica, el cuero de las sillas y el bronce de los clavos, el yeso de la pared, la máscara y el libro que hay sobre la mesa. No hay nada que no sea exacto y terrenal y que al mismo tiempo no contenga un símbolo o formule un desafío, el de la capacidad de la pintura para percibir y retratar las cosas, para concentrar el tiempo en un instante y hacer que perdure invariable lo que se pierde y se extingue tan rápidamente como la luz de la tarde a través de los cristales emplomados de una ventana, la misma luz que mientras tanto tal vez resplandece en otro lugar de la ciudad, en un muro bajo y amarillo, al borde del agua umbría de un canal. Vermeer no vendió *El arte de la pintura*: es posible que lo tuviera en su casa como una prueba del grado máximo de su maestría, para enseñarlo a quien lo visitara con la intención de hacerle un encargo. Qué raro destino el de tantas obras maestras que ahora no sabemos imaginar fuera de la celebridad populosa e invariable de los museos: *Las meninas* permaneció durante muchos años colgado en una estancia sombría del alcázar de Madrid, en las estancias privadas del rey. *El arte de la pintura*, que da la impresión de ser muy grande en las

20 reproducciones, pero que sólo mide 120x100 centímetros, estaría en una habitación de la casa en la que vivió Vermeer sus últimos años, se quedaría colgado en una pared cuando él murió e iría luego a parar quién sabe a qué desvanes de almonedas, durante cuánto tiempo, siglos de oscuridad, llevado a Viena, atribuido a Peter de Hooch. Entre 1940 y 1945 perteneció a Adolf Hitler... Tan sólo desde 1958 se exhibe en el Kunsthistorisches Museum de Viena.

Antonio Muñoz Molina, « El misterio Vermeer », 2001.

Document 4 :

El último de estos maestros de vida efímera es José Antolínez, uno de los pocos pintores de esta generación que nació en Madrid (1635-75). Palomino describe a Antolínez como un carácter pintoresco, aunque no muy simpático, y tan vanidoso como inteligente. Quizá por ello, no logró mucha aceptación en el mundo artístico establecido y sólo recibió algunos encargos eclesiásticos. Antolínez tuvo por tanto que ganarse la vida realizando cuadros de devoción, especialmente de la Inmaculada. A pesar de su altanería y sus pretensiones, Antolínez debió de vivir como el humilde pintor de su extraordinaria obra, *El vendedor de cuadros*, que puede interpretarse como una representación burlesca de su propia existencia marginal. No obstante, el orgullo desmesurado del artista no era del todo infundado. Aunque sus versiones de la Inmaculada siguen una fórmula establecida, incluyendo la forma ovalada característica del rostro, están pintadas con unos colores intensos y exquisitos, aplicados con una pincelada de ricos matices.

Jonathan Brown, *La Edad de Oro de la pintura en España*, 1990.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2015

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier est composé de trois documents :

Document 1 : Un extrait de Mario BENEDETTI, *Primavera con una esquina rota*, Madrid, Alfaguara, Col. «Literatura Alfaguara», n°101, 1983, pp. 21-23.

Document 2 : Un poème de Pablo NERUDA, «Exilio», *Memorial de Isla Negra* (1964), in *Obras completas*, t. II, Barcelone, Galaxia Gutenberg / Círculo de lectores, 1999, pp. 1249-1251.

Document 3 : Une fresque de Luis QUINTANILLA, «Huida», dans l'ensemble de fresques *Ama la paz y odia la guerra*, Paraninfo de la Universidad de Cantabria, 1939.

I. EN ESPAÑOL. Presentará los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar detalladamente el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur l'ensemble du dossier.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de faire acquérir aux élèves ?
2. À quel niveau de classe et à quelle notion du programme entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves ? Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou de réactiver ?
6. Quelles activités langagières mettriez-vous en œuvre en fonction de votre projet pédagogique ?

Document 1 :

Lo esencial es adaptarse. Ya sé que a esta edad es difícil. Casi imposible. Y sin embargo. Después de todo, mi exilio es mío. No todos tienen un exilio propio. A mí quisieron encajarme uno ajeno. Vano intento. Lo convertí en mío. ¿Cómo fue? Eso no importa. No es un secreto ni una revelación. Yo diría que hay que empezar a apoderarse de las calles. De las esquinas. Del cielo. De los cafés. Del sol, y lo que es más importante, de la sombra. Cuando uno llega a percibir que una calle no le es extranjera, sólo entonces la calle deja de mirarlo a uno como a un extraño. Y así con todo. Al principio yo andaba con un bastón, como quizá corresponda a mis sesenta y siete años. Pero no era cosa de la edad. Era una consecuencia del desaliento. *Allá*, siempre había hecho el mismo camino para volver a casa. Y *aquí* echaba eso de menos. La gente no comprende ese tipo de nostalgia. Creen que la nostalgia sólo tiene que ver con cielos y árboles y mujeres. A lo sumo, con militancia política. La patria, en fin. Pero yo siempre tuve nostalgias más grises, más opacas. Por ejemplo, ésa. El camino de vuelta a casa. Una tranquilidad, un sosiego, saber qué viene después de cada esquina, de cada farol, de cada quiosco. *Aquí*, en cambio, empecé a caminar y a sorprenderme. Y la sorpresa me fatigaba. Y por añadidura no llegaba a casa, sino a *la habitación*. Cansado de sorprenderme, eso sí. Tal vez por eso recurrí al bastón. Para aminorar tantas sorpresas. O quizá para que los compatriotas que iba encontrando, me dijeran: “Pero, don Rafael, usted *allá* no usaba bastón”, y yo pudiera contestarles: “Bueno, tampoco vos usabas guayabera”. Sorpresa por sorpresa. Uno de esos asombros fue una tienda con máscaras, de colores un poco abusivos, hipnotizantes. No podía habituarme a las máscaras, aunque siempre fueran las mismas. Pero junto con la recurrencia de las máscaras, se repetía también mi deseo, o quizá mi expectativa, de que las máscaras cambiaran, y diariamente me asombraba encontrar las mismas. Y entonces el bastón me ayudaba. ¿Por qué? ¿Para qué? Bueno, para apoyarme cuando me asaltaba esa modesta decepción de todas las tardes, quiero decir cuando comprobaba que las máscaras no habían cambiado. Y debo reconocer que mi expectativa no era tan absurda. Porque la máscara no es un rostro. Es un artificio, ¿no? Un rostro cambia sólo por accidente. Quiero decir en su estructura; no en su expresión, que ésta sí es variable. En cambio, una máscara puede cambiar por miles de motivos. Digamos: por ensayo, por experimentación, por ajuste, por mejoría, por deterioro, por sustitución. Sólo a los tres meses comprendí que no podía esperar nada de las máscaras. No iban a cambiar esas empecinadas, esas tozudas. Y empecé a fijarme en los rostros. Al fin de cuentas, fue un buen cambio. Los rostros no se repetían. Venían hacia mí, y dejé el bastón. Ya no tenía que apoyarme para soportar el estupor. Quizá cada rostro no cambiara con los días, sino con los años, pero los que venían a mí (con excepción de una mendiga huesuda y tímida) eran siempre nuevos. Y con ellos venían todas las clases sociales, en autos impresionantes, en autitos modestos, en autobuses, en sillas de ruedas, o simplemente caminando. Ya no eché de menos el camino, montevideano y consabido, de vuelta a casa. En la nueva ciudad había nuevos derroteros. Derrotero viene de derrota, ya lo sé. Nuestra derrota no será total, pero es derrota [...].

Mario BENEDETTI, *Primavera con una esquina rota*, 1983.

Document 2 :
Exilio

Entre castillos de piedra cansada,
calles de Praga bella,
sonrisas y abedules siberianos,
Capri, fuego en el mar, aroma
5 de romero amargo
y el último, el amor,
el esencial amor se unió a mi vida
en la paz generosa,
mientras tanto,
10 entre una mano y otra mano amiga
se iba cavando un agujero oscuro
en la piedra de mi alma
y allí mi patria ardía
llamándome, esperándome,
15 incitándome
a ser, a preservar, a padecer.
El destierro es redondo:
un círculo, un anillo:
le dan vuelta tus pies, cruzas la tierra,
20 no es tu tierra,
te despierta la luz, y no es tu luz,
la noche llega: faltan tus estrellas,
hallas hermanos: pero no es tu sangre.
Eres como un fantasma avergonzado
25 de no amar más que a los que tanto te
aman,
y aún es tan extraño que te falten
las hostiles espinas de tu patria,
el ronco desamparo de tu pueblo,
30 los asuntos amargos que te esperan

y que te ladrarán desde la puerta.
Pero con corazón irremediable
recordé cada signo innecesario
como si sólo deliciosa miel
35 se anidara en el árbol de mi tierra
y esperé en cada pájaro
el más remoto trino,
el que me despertó desde la infancia
bajo la luz mojada.
40 Me pareció mejor la tierra pobre
de mi país, el cráter, las arenas,
el rostro mineral de los desiertos
que la copa de luz que me brindaron.
Me sentí solo en el jardín, perdido:
45 fui un rústico enemigo de la estatua,
de lo que muchos siglos decidieron
entre abejas de plata y simetría.
¡Destierros! La distancia
se hace espesa,
50 respiramos el aire por la herida:
vivir es un precepto obligatorio.
Así es de injusta el alma sin raíces:
rechaza la belleza que le ofrecen:
busca su desdichado territorio:
55 y sólo allí el martirio o el sosiego.

Pablo NERUDA, *Memorial de Isla Negra*, 1964.

Document 3 :



Luis QUINTANILLA, «Huida», dans l'ensemble de fresques *Ama la paz y odia la guerra*, Paraninfo de la Universidad de Cantabria, 1939.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2015

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le présent dossier se compose de trois documents :

Document 1 : Un extrait de Miguel de CERVANTES, *Rinconete y Cortadillo* (1613), in *Novelas ejemplares*, édition de Jorge García López, Barcelone, Crítica, 2001, pp. 183-186.

Document 2 : Un extrait de *La vida de Lazarillo de Tormes* (1554), édition de Francisco Rico, Barcelone, Galaxia Gutenberg/RAE, 2011, pp. 6-7.

Document 3 : Un tableau de Francisco de GOYA Y LUCIENTES, *Lazarillo de Tormes*. 1808-1812, huile sur toile, 80 x 65 cm. Collection Fernández de Araoz y Marañón, Madrid.

I. EN ESPAÑOL. Presentará los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar detalladamente el documento 1.

II. EN FRANCAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 de la ligne 1 à la ligne 15, et sur les documents 2 et 3 en entier.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de faire acquérir aux élèves ?
2. À quel niveau de classe et à quelle notion du programme entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves ? Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou de réactiver ?
6. Quelles activités langagières mettriez-vous en œuvre en fonction de votre projet pédagogique ?

Document 1 :

Y, adelantándose un poco el mozo, entró en una casa no muy buena, sino de muy mala apariencia, y los dos se quedaron esperando a la puerta. Él salió luego y los llamó, y ellos entraron, y su guía les mandó esperar en un pequeño patio ladrillado que de puro limpio y aljimiado parecía que vertía carmín de lo más fino. A un lado estaba un banco de tres pies y al otro un cántaro desbocado con un jarrillo encima, no menos falto que el cántaro; a otra parte estaba una estera de enea, y en el medio un tiesto, que en Sevilla llaman maceta, de albahaca.

Miraban los mozos atentamente las alhajas de la casa, en tanto que bajaba el señor Monipodio; y, viendo que tardaba, se atrevió Rincón a entrar en una sala baja, de dos pequeñas que en el patio estaban, y vio en ella dos espadas de esgrima y dos broqueles de corcho, pendientes de cuatro clavos, y una arca grande sin tapa ni cosa que la cubriese, y otras tres esteras de enea tendidas por el suelo. En la pared frontera estaba pegada a la pared una imagen de Nuestra Señora, destas de mala estampa, y más abajo pendía una esportilla de palma, y, encajada en la pared, una almofia blanca, por do coligió Rincón que la esportilla servía de cepo para limosna, y la almofia de tener agua bendita, y así era la verdad. [...] Llegóse en esto la sazón y punto en que bajó el señor Monipodio, tan esperado como bien visto de toda aquella virtuosa compañía. Parecía de edad de cuarenta y cinco a cuarenta y seis años, alto de cuerpo, moreno de rostro, cejijunto, barbinegro y muy espeso; los ojos, hundidos. Venía en camisa, y por la abertura de delante descubría un bosque: tanto era el vello que tenía en el pecho. Traía cubierta una capa de bayeta casi hasta los pies, en los cuales traía unos zapatos enchancletados, cubríanle las piernas unos zaragüelles de lienzo, anchos y largos hasta los tobillos; el sombrero era de los de la hampa, campanudo de copa y tendido de falda; atravesábale un tahalí por espalda y pechos a do colgaba una espada ancha y corta, a modo de las del perrillo; las manos eran cortas, pelosas, y los dedos gordos, y las uñas hembras y remachadas; las piernas no se le parecían, pero los pies eran descomunales de anchos y juanetudos. En efeto, él representaba el más rústico y disforme bárbaro del mundo. Bajó con él la guía de los dos, y, trabándoles de las manos, los presentó ante Monipodio, diciéndole:

—Éstos son los dos buenos mancebos que a vuesa merced dije, mi sor Monipodio: vuesa merced los desamine y verá como son dignos de entrar en nuestra congregación.

—Eso haré yo de muy buena gana -respondió Monipodio.

Olvidábaseme de decir que, así como Monipodio bajó, al punto, todos los que aguardándole estaban le hicieron una profunda y larga reverencia, excepto los dos bravos, que, a medio magate, como entre ellos se dice, le quitaron los capelos, y luego volvieron a su paseo por una parte del patio, y por la otra se paseaba Monipodio, el cual preguntó a los nuevos el ejercicio, la patria y padres.

A lo cual Rincón respondió:

—El ejercicio ya está dicho, pues venimos ante vuesa merced; la patria no me parece de mucha importancia decilla, ni los padres tampoco, pues no se ha de hacer información para recibir algún hábito honroso.

A lo cual respondió Monipodio:

—Vos, hijo mío, estáis en lo cierto, y es cosa muy acertada encubrir eso que decís; porque si la suerte no corriere como debe, no es bien que quede asentado debajo de signo de escribano, ni en el libro de las entradas: «Fulano, hijo de Fulano, vecino de tal parte, tal día le ahorcaron, o le azotaron», o otra cosa semejante, que, por lo menos, suena mal a los buenos oídos; y así, torno a decir que es provechoso documento callar la patria, encubrir los padres y mudar los propios nombres; aunque para entre nosotros no ha de haber nada encubierto, y sólo ahora quiero saber los nombres de los dos.

Rincón dijo el suyo y Cortado también.

- 50 —Pues, de aquí adelante —respondió Monipodio—, quiero y es mi voluntad que vos, Rincón, os llaméis Rinconete, y vos, Cortado, Cortadillo, que son nombres que asientan como de molde a vuestra edad y a nuestras ordenanzas [...]

Miguel de CERVANTES, *Rinconete y Cortadillo*, 1613.

Document 2 :

Y fue así, que después de Dios éste me dio la vida, y siendo ciego me alumbró y adestró en la carrera de vivir. Huelgo de contar a V.M. estas niñerías para mostrar cuánta virtud sea saber los hombres subir siendo bajos, y dejarse bajar siendo altos cuánto vicio.

- 5 Pues tornando al bueno de mi ciego y contando sus cosas, V.M. sepa que desde que Dios crió el mundo, ninguno formó más astuto ni sagaz. En su oficio era un águila; ciento y tantas oraciones sabía de coro: un tono bajo, reposado y muy sonable que hacía resonar la iglesia donde rezaba, un rostro humilde y devoto que con muy buen continente ponía cuando rezaba, sin hacer gestos ni visajes con boca ni ojos, como otros suelen hacer. Allende desto, tenía
10 otras mil formas y maneras para sacar el dinero. Decía saber oraciones para muchos y diversos efectos: para mujeres que no parían, para las que estaban de parto, para las que eran malcasadas, que sus maridos las quisiesen bien; echaba pronósticos a las preñadas, si traía hijo o hija. Pues en caso de medicina, decía que Galeno no supo la mitad que él para muela, desmayos, males de madre. Finalmente, nadie le decía padecer alguna pasión, que luego no le
15 decía: “Haced esto, hareís estotro, cosed tal yerba, tomad tal raíz.” Con esto andábase todo el mundo tras él, especialmente mujeres, que cuanto les decían creían. Destas sacaba él grandes provechos con las artes que digo, y ganaba más en un mes que cien ciegos en un año.
20 Mas también quiero que sepa vuestra merced que, con todo lo que adquiría, jamás tan avariento ni mezquino hombre no vi, tanto que me mataba a mí de hambre, y así no me demediaba de lo necesario. Digo verdad: si con mi sotileza y buenas mañas no me supiera remediar, muchas veces me finara de hambre; mas con todo su saber y aviso le contaminaba de tal suerte que siempre, o las más veces, me cabía lo más y mejor. Para esto le hacía burlas endiabladas, de las cuales contaré algunas, aunque no todas a mi salvo.

La vida de Lazarillo de Tormes, 1554.

Document 3 :



Francisco de GOYA Y LUCIENTES, *Lazarillo de Tormes*, 1808-1812.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2015

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Un extrait de «Discurso pronunciado por Pablo Iglesias Posse en su primera intervención larga en el Congreso. Diario de Sesiones de 12 de julio de 1910», in Juan LOSADA, *Ideario político de Pablo Iglesias*, Barcelone, Nova Terra, 1976, pp. 126-138.

Document 2 : Un extrait de Juan José MORATO, *Pablo Iglesias Posse, educador de muchedumbres* (1931), Barcelone, Ediciones Ariel, 1968, pp. 146-148.

Document 3 : Un extrait de l'article de Antonio MACHADO, «Lo que recuerdo yo de Pablo Iglesias», *La Vanguardia*, 16 août 1938.

Document 4 : Photographie anonyme en noir et blanc de Pablo Iglesias (1850-1925), prise à Barcelone le 17 janvier 1910 lors d'un rassemblement de soutien aux prisonniers arrêtés suite à la Semaine Tragique (Archives de la Fondation F. Largo Caballero).

I. EN ESPAÑOL. Presentará los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar detalladamente el documento 1.

II. EN FRANCAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 de la ligne 1 à la ligne 12 («¿Quiénes son los responsables?») et de la ligne 39 («Y yo no creo») à la ligne 47 («debemos oponernos.»), ainsi que sur les documents 2, 3 et 4 en entier.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de faire acquérir aux élèves ?
2. À quel niveau de classe et à quelle notion du programme entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves ? Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou de réactiver ?
6. Quelles activités langagières mettriez-vous en œuvre en fonction de votre projet pédagogique ?

Document 1 :

[...] Decía yo que la clase obrera no quería esa guerra, y la lucha del partido socialista contra la guerra representaba la opinión nacional, sólo que otros elementos, a quien dañaba también esa guerra, no habían tenido la resolución de ese partido y de otros elementos que le secundaron para oponerse a ella. Y hay que ver, porque de ahí arranca todo, hay que ver las
5 consecuencias de esa Guerra.

Yo podría decir, ¿qué podría decir?, lo digo porque así es, que no habrá sido el señor Maura el director del movimiento de Barcelona, ni lo habrá sido el señor Cierva tampoco; pero los causantes de aquel movimiento, como de todo lo anterior han sido ellos porque si no hubiera habido la guerra del Rif, no se hubieran hecho las manifestaciones de protesta, no se hubiera
10 llegado a la huelga general y, por tanto, no se hubiera derivado de todo esto el movimiento que se derivó. Por consiguiente, ¿quién es, en realidad, el responsable de todo esto? ¿Quiénes son los responsables?

Y luego vienen los hechos, no ya las suposiciones. Cuando se hablaba de los sucesos del Rif en sus comienzos, nosotros decíamos que esto sería dañoso para el país. ¿Acertamos o no?
15 Ahí están los hechos. Beneficios para el país como consecuencia de la guerra del Rif, ¿dónde están? En cambio, todos sabéis la sangre que se ha derramado, los millones que se han gastado, y los individuos que por consecuencia de las enfermedades adquiridas en la Guerra resultan inutilizados para el trabajo y la pérdida que entraña para la riqueza nacional. Todos sabéis cómo han quedado los hombres que han ido al Rif, porque tenéis médicos y todo lo necesario para que
20 os lo digan. A esto hay que agregar las perturbaciones que se han producido por consecuencia de la guerra. Tales han sido los resultados de ella. Los beneficios, ¿dónde están? En ninguna parte. Es más, la guerra ha dejado rastro para hoy, y todos tememos que pueda haber todavía más consecuencias de ella.

Pues bien; por eso es por lo que yo he afirmado que el pueblo ha procedido bien, y que si
25 esto se repitiera, lo haría de nuevo; y lo he dicho porque entendía que así miraba los intereses nacionales mejor que los que han hecho la guerra.

¡Que pensó Ferrer en dirigir el movimiento revolucionario en un momento! ¿Qué había de pensar Ferrer ni otros hombres en ello? (*Rumores. — El señor D. Dalmacio: “¡Pobrecito, qué había de pensar eso!”— Protestas en la minoría republicana.*)

30 Si Su Señoría es religioso, como asegura serlo, debiera tener para uno que ha pasado a la otra vida más consideración.

Yo no soy religioso; pero había de tratarse de mi mayor enemigo, y al hablar de él después de lo que se ha hecho con Ferrer, hablaría con más respeto. (*“Muy bien, muy bien.” la minoría republicana.*)

35 Decía, pues, - señores Diputados, que todos los males han arrancado de ahí, y que por eso los hombres que opinan como yo, los que tenemos el convencimiento de que al país se le ha hecho daño, afirmamos que se repetiría, y dispensadme el término, la suerte, si el caso volviera a darse.

40 Y no creo que estaríamos solos los socialistas en oposición a una nueva guerra, si la hubiera en esta forma, de una guerra que no fuese defensiva, que no tuviera por objeto defender a nuestro país, porque me parece que no hay duda respecto a la opinión que pueda tener la clase trabajadora, ni hay duda de la opinión que tiene aquí la pequeña burguesía, que es la fracción más numerosa de la clase dominante en España, porque a lo sumo, suponiendo que hubiese beneficios

45 en esa guerra, serían para el cogollo capitalista, para el cogollo plutócrata; y es natural que si a todos esos perjudica la guerra, los unos con una actitud más enérgica y los otros con una actitud menos enérgica, deben oponerse a ella; si no lo hacen, hay que estimularles, hay que decirles que la guerra no conviene a sus intereses ni a los nuestros y que debemos oponernos. [...]

«Discurso pronunciado por Pablo Iglesias Posse, en su primera intervención larga en el Congreso. Diario de Sesiones de 12 de julio de 1910.»

Document 2 :

El 8 de mayo de 1910 hubo elecciones legislativas. Iglesias iba en la candidatura de Madrid y fue diputado por más de 40.000 votos, siendo reelegido en las sucesivas convocatorias. Realizó en el parlamento una buena labor, aun llegando al escaño de representante cuando ya andaba en los sesenta años y era muy precaria su salud.

5 Dominaba Iglesias totalmente su pensamiento y su palabra: no abordaba asuntos que no conociese hasta en el menor detalle; las interrupciones y la hostilidad no le cohibían ni alteraban; decía lo que quería decir en lenguaje claro y desprovisto de adornos; llamaba a las cosas por su nombre; no tenía nunca elogios para el adversario, pero tampoco tenía injurias ni reticencias; se conducía, en suma, como le ordenaba su conciencia; así que, desde luego, “desentonó”, por no
10 respetar convencionalismo ni tópico alguno.

La Cámara en general le fue hostil, y con frecuencia hubo de escuchar —y de rechazar— insidias y acusaciones relativas a su condición de hombre retribuido por los obreros. [...] En el primer discurso que pronunció ya constituido el Congreso —se discutía la conducta del Gobierno del Señor Maura en agosto de 1909— hizo constar, primero, que hablaba como miembro del Partido
15 Socialista, coligado entonces con los republicanos para un fin determinado, y seguidamente que él era un producto del taller y como tal se conduciría en los debates. [...]

En aquel discurso defendió a los rebelados en Barcelona, proclamó la inocencia de Ferrer, condenó indignado las insaciables ansias de venganza de la Defensa social y fue implacable con el Gobierno del Sr. Maura [...].

Juan José MORATO, *Pablo Iglesias Posse, educador de muchedumbres* [1931].

Document 3 :**Lo que recuerdo yo de Pablo Iglesias**

Los que somos ya viejos y empezamos a vivir muy pronto evocamos hoy, como uno de los más decisivos recuerdos de nuestra infancia, la figura del compañero Iglesias —así se le llamaba entonces—, de aquel joven obrero de palabra ardiente, de elocuencia cordial. Era yo un niño de trece años; Pablo Iglesias, un hombre en la plenitud de la vida. Recuerdo haberle oído hablar entonces —hacia 1889— en Madrid, probablemente un domingo (¿un Primero de Mayo?), acaso en los jardines del Buen Retiro. No respondo de la exactitud de estos datos, tal vez mal retenidos en la memoria. La memoria es infiel: no sólo borra y confunde, sino que, a veces, inventa, para desorientarnos. De lo único que puedo responder es de la emoción que en mi alma iban despertando las palabras encendidas de Pablo Iglesias. Al escucharle, hacía yo la única honda reflexión que sobre la oratoria puede hacer un niño: “Parece que es verdad lo que ese hombre dice”. La voz de Pablo Iglesias tenía para mí el timbre inconfundible —e indefinible— de la verdad humana. Porque antes de Pablo Iglesias habían hablado otros oradores, tal vez más cultos, tal vez más enterados o de elocuencia más hábil, de los cuales solo recuerdo que no hicieron en mí la menor impresión. Debo advertir que, aunque nacido y educado entre universitarios, nada había en mi educación —digámoslo en loor de ella— que me inclinara a pensar que la palabra de un cajista había de ser necesariamente menos interesante que la autorizada por la sabiduría oficial. Quiero decir que no había en mí el menor asombro ante el hecho de que un tipógrafo hablase bien. La palabra es un don —pensaba yo entonces— que reparte Dios algo a capricho, y que no siempre coincide con el reparto de diplomas académicos que hacen los hombres. Para un niño esto es una verdad muy clara. El tiempo se encarga de enturbiárnosla con múltiples reservas. Lo cierto es que las palabras de Iglesias tenían para mí una autoridad que el orador había conquistado con el fuego que en ellas ponía, y que implicaban una revelación muy profunda para el alma de un niño. De todo el discurso, en el que sonaba muchas veces el nombre de Marx y el de algunos otros pensadores no menos ilustres, que no podía yo entonces valorar —hoy acaso tampoco—, sacaba yo esta ingenua conclusión infantil: “El mundo en que vivo está mucho peor de lo que yo creía. Mi pobre existencia de señorito pobre reposa, al fin, sobre una injusticia. ¡Cuántas existencias más pobres que la mía hay en el mundo, que ni siquiera pueden aspirar, como yo aspiro, a entreabrir algún día, por la propia mano, las puertas de la cultura, de la gloria, de la riqueza misma! Todo mi caudal, ciertamente, está en mi fantasía, mas no por ello deja de ser un privilegio que se debe a la suerte más que al mérito propio”. Mucho he pensado durante mi vida sobre esta primera meditación infantil, que debía a las palabras del compañero Iglesias. [...]

Antonio MACHADO, «Lo que recuerdo yo de Pablo Iglesias»,
La Vanguardia, 16 août 1938.

Document 4 :



Pablo Iglesias (1850-1925) à Barcelone le 17 janvier 1910 lors d'un rassemblement de soutien aux prisonniers arrêtés suite à la Semaine Tragique.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2015

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Un tableau de Wifredo LAM, *Zambezia-Zambezia* (1950). Huile sur toile, 125,4 x 110,8 cm. Solomon R. Guggenheim, New York.

Document 2 : Un extrait de l'essai de Álvaro MEDINA, «Lam y Changó», in *Sobre Wifredo Lam*, Centre Wifredo Lam, La Havane, Letras Cubanas, 1986, pp. 30-32.

Document 3 : Un poème de Nicolás GUILLÉN, «Madrigal», *Sóngoro cosongo* (1931), in *Obra poética*, La Havane, Editorial Letras cubanas, Tome 1, 1985, pp. 108-109.

Document 4 : Une photographie en noir et blanc de *Wifredo Lam en su taller de La Habana*, 1947, extraite du catalogue *Lam Metis*, Paris, Éditions Dapper, 2001, p. 31.

I. EN ESPAÑOL. Presentará los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar detalladamente el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur l'ensemble du dossier.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de faire acquérir aux élèves ?
2. À quel niveau de classe et à quelle notion du programme entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves ? Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou de réactiver ?
6. Quelles activités langagières mettriez-vous en œuvre en fonction de votre projet pédagogique ?

Document 1 :



Wifredo LAM, *Zambezia-Zambezia* (1950).

Document 2 :

Lam tuvo de madrina a una prestigiosa santera, Antoñica Wilson. La familia de Lam, además, “creía en los santos u *orishas*”, a los que dedicaba “todo su fervor religioso”. Como la de los yoruba es una religión primitiva, lo fabuloso linda con lo real, y lo insólito forma parte de lo cotidiano. A propósito de esto, Lam le contó a Antonio Núñez Jiménez y a Max-Pol Fouchet

5 algunas historias que rivalizan en fantasía con las del Macondo de Gabriel García Márquez. Consideremos el caso de Teté, una “bruja” que escapa volando por una ventana y regresa a África cuando su casa arde y queda reducida a cenizas. Teté era vecina de Lam. Un día recibe invitados, a los que pide no mascar los huesos de la gallina que comen. Terminada la cena, Teté mete los huesos en la cacerola, pone la tapa y, al retirarla, la gallina sale cacareando. La

10 experiencia no es muy diferente de la que vive un amigo de Lam al que afecta la insolación. El santero que lo trata pone sobre su cabeza una olla con agua, que lo alivia en la medida en que el agua hierve y la evaporación seca el recipiente. Traigo a cuento estas anécdotas porque ellas dan una idea de los alcances que adquiere lo mágico entre los creyentes. No es en ellas, de ningún modo, que Lam basa su pintura. La

15 religión yoruba tiene un panteón y un ritual que está hecho “de aproximaciones, no de distancias, de diálogo directo, no de plegarias”. En uno de los ritos tradicionales, el santo u orisha se introduce en el cuerpo de un seguidor y lo posee. Este aspecto es el que primero se manifiesta en la obra de Lam, mucho antes de que el pintor cubano comenzara a utilizar de manera sistemática los elementos propios de la santería.

20 En Marsella, Lam pinta una acuarela de factura expresionista en la que aparecen tres figuras enmascaradas. Debido a su carácter carnavalesco, excepcional en Lam, esta acuarela permite hacer comparaciones y deducir que el hombre con cabeza de caballo de *Fata Morgana* no es un personaje enmascarado, sino la representación de un individuo transformado mágicamente. Se trata de un poseso, o sea, de un hombre cuyo yo ha sido desplazado por el yo de un santo

25 yoruba. En el lenguaje ritual afrocubano, los posesos son “caballos” o “cabezas de santo”. El primer término se explica porque se cree que el santo baja para montar su caballo y poder expresar a través de él los mensajes que quiere comunicar a los hombres. Mientras dura el trance, el poseso no es el mismo, sino otro. Podemos afirmar entonces que las máscaras de Marsella no

30 son máscaras, sino signos que indican la presencia de un santo o de un *orisha*.

Álvaro MEDINA, «Lam y Changó», in *Sobre Wifredo Lam*, 1986.

Document 3 :

Madrigal

Tu vientre sabe más que tu cabeza
y tanto como tus muslos.

Esa

5 es la fuerte gracia negra
de tu cuerpo desnudo.
Signo de selva el tuyo,

con tus collares rojos,
tus brazaletes de oro curvo,
y ese caimán oscuro

10 nadando en el Zambeze de tus ojos.

Nicolás GUILLÉN, “Madrigal”, in *Sóngoro cosongo*, 1931.

Document 4 :



Wifredo Lam en su taller de La Habana, 1947.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2015

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier se compose de trois documents :

Document 1 : Un extrait de Pedro de MEDINA, *Libro de la verdad donde se contienen doscientos diálogos que entre la Verdad y el Hombre se contratan sobre la conversión, compuesto por el maestro Pedro de Medina, vecino de la ciudad de Sevilla*, Première partie, Dialogue X, 1554.

Document 2 : Un extrait de Francisco de QUEVEDO, *Historia de la vida del Buscón llamado Don Pablos* (1626), Chapitre V : «De mi huida, y los sucesos en ella hasta la corte», Madrid, Cátedra, 1990, pp. 208-209.

Document 3 : Tableau de Antonio de PEREDA, *El Sueño del caballero*, 1650, huile sur toile, 152 x 217 cm, Madrid, Real Academia de San Fernando.

I. EN ESPAÑOL. Presentará los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar detalladamente el documento 1.

II. EN FRANCAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1, du début jusqu'à «...mas no lo puede ennoblecer» (ligne 11), et sur les documents 2 et 3 en entier.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de faire acquérir aux élèves ?
2. À quel niveau de classe et à quelle notion du programme entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves ? Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou de réactiver ?
6. Quelles activités langagières mettriez-vous en œuvre en fonction de votre projet pédagogique ?

Document 1 :

Hombre, ya sabes que recibir gloria de lo que es ajeno, vana cosa es. Por tanto el verdadero loor ha de ser de las cosas propias y no de la ajenas, por ti has de ser conocido y no por tus antiguos. Si ellos fueron nobles, haz tú también por donde los seas, que tus antepasados nunca lo fueran si no hicieran alguna cosa de loor. Y si dices que vienes de muy clara sangre, casi toda sangre es de un color, y si alguna se halla más clara que otra, no lo hace la nobleza mas la salud. Mira que si tus padres fueron claros, eso no hace al caso si tú eres oscuro. Has de saber que el cuerpo reciben los hijos de los padres, y muchas veces reciben la hacienda, mas pocas veces hallarás que la nobleza del padre pase al hijo, y aun en algunos hijos se ve la nobleza que el padre no tuvo. Bien habrás leído cuánto fue César más claro que su padre, y cuánto el hijo de Escipión Africano más oscuro que el suyo. Puede el padre amar al hijo, mas no lo puede ennoblecer. Y si tú, como dices, vienes de linaje claro, hágote saber que deso te puede venir que todo lo que hicieres ande en habla del vulgo, y que tus vecinos procuren saber cómo vives, y el trato que tienes en tus cosas, mirando y platicando en ello, y así querrán saber todo el secreto de tu casa, y la cuenta de lo que gastas cada día, y qué es lo que haces con los hijos y con los criados, y qué con tu mujer, de todas tus obras querrán saber, y si un poco desviases de lo que al linaje debes, luego dirán que eres deshonor de tu linaje y no tienes excusa, pues erraste el camino de la virtud que muchos de tus pasados mostraron. Esto es propio y perpetuo de la hidalguía.

Mira hombre, hágote saber que entonces comenzaron tus abuelos, o bisabuelos, a ser claros cuando con las obras altas y de virtud comenzaron a levantarse de la compañía de la vulgar gente, y aquella nobleza fue su raíz. Mas si vas adelante, hallarás que los bisabuelos de los tuyos, o fueron oscuros, o no conocidos, porque la nobleza no se halla naciendo, mas viviendo, y muchas veces, porque más te maravilles, te digo que se halla muriendo. Por tanto, guarte de vileza que, puesta a par de la nobleza, se hace mayor, si esto no haces, mejor te fuera haber nacido en tinieblas. Y si la nobleza de tu linaje es antigua, también fue antigua su virtud, pues sin esto no puede haber verdadera nobleza. Así que vana es la presunción que no se funda en los propios merecimientos. Y en fin, mira hombre, has de saber que el origen de todos, uno es, de un solo padre vino el linaje humano, y así una es la fuente de todas las cosas, la cual viene a cada uno a veces turbia, y a veces clara, en tal manera que lo que ahora viene claro, de aquí a poco puede ser turbio, y por el contrario, y de aquí procede que el que ayer araba, hoy es caballero, y el que ayer se paseaba encima de hermoso caballo, ahora anda por los campos aguijando los bueyes. Y así se puede decir ser cierto aquel dicho de Platón que dice: No hay rey que no venga de siervos, ni siervo que no venga de reyes. Por tanto, has de tener que esta sucesión de los vanos estados de tal manera es inconstante, y variable, que ninguno con ella es bienaventurado, y pues esto es así, di que bienes son los que tienes.

Pedro de MEDINA, *Libro de la verdad donde se contienen doscientos diálogos que entre la Verdad y el Hombre se contratan sobre la conversión, compuesto por el maestro Pedro de Medina, vecino de la ciudad de Sevilla, 1554.*

Document 2 :

« [...] Veme aquí v. m. un hidalgo hecho y derecho, de casa solar montañés, que, si como sustento la nobleza, me sustentara, no hubiera más que pedir. Pero ya, señor licenciado, sin pan y carne, no se sustenta buena sangre, y por la misericordia de Dios, todos la tienen colorada, y no puede ser hijo de algo el que no tiene nada. Ya he caído en la cuenta de las ejecutorias, después que, hallándome en ayunas un día, no me quisieron dar sobre ella en un bodegón dos tajadas; pues, ¡decir que no tiene letras de oro! Pero más valiera el oro en las píldoras que en las letras, y de más provecho es. Y, con todo, hay muy pocas letras con oro. He vendido hasta mi sepultura, por no tener sobre qué caer muerto, que la hacienda de mi padre Toribio Rodríguez Vallejo Gómez de Ampuero – que todos estos nombres tenía –, se perdió en una fianza. Sólo el *don* me ha quedado por vender, y soy tan desgraciado que no hallo con necesidad dél, pues quien no le tiene por ante, le tiene por postre, como el remendón, azadón, pendón, blandón y otros así ».

Francisco de QUEVEDO, *La vida del Buscón llamado Don Pablos*, 1626.

Documento 3 :

Antonio de PEREDA, *El Sueño del caballero*, 1650.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2015

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Un poème de Luis GARCÍA MONTERO, «Primer día de vacaciones», *Habitaciones separadas* (1994), in *Poesía (1980-2005)*, Barcelone, Tusquets Editores, p. 310.

Document 2 : Un poème de Francisco de ALDANA (1537-1578), «Reconocimiento de la vanidad del mundo», in *Poesías castellanas completas*, Soneto XXXIV, Madrid, Cátedra, 1985.

Document 3 : Une bande dessinée de Antonio MALDONADO, *Primer día de verano*, publiée sur le blog *Rincón poético Las Salinas* (2010).

URL: http://rinconpoeticolassalinas.blogspot.fr/2010/02/primer-dia-de-vacaciones_24.html

I. EN ESPAÑOL. Presentará los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar detalladamente el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur l'ensemble du dossier.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de faire acquérir aux élèves ?

2. À quel niveau de classe et à quelle notion du programme entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.

3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?

4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves ? Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?

5. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou de réactiver ?

6. Quelles activités langagières mettriez-vous en œuvre en fonction de votre projet pédagogique ?

DOCUMENT 1 : Primer día de vacaciones

Nadaba yo en el mar y era muy tarde,
 justo en ese momento
 en que las luces flotan como brasas
 de una hoguera rendida
 5 y en el agua se queman las preguntas,
 los silencios extraños.

Había decidido nadar hasta la boya
 roja, la que se esconde como el sol
 al otro lado de las barcas.

10 Muy lejos de la orilla,
 solitario y perdido en el crepúsculo,
 me adentraba en el mar
 sintiendo la inquietud que me conmueve
 al adentrarme en un poema
 15 o en una noche larga de amor desconocido.

Y de pronto la vi sobre las aguas.
 Una mujer mayor,
 de cansada belleza
 y el pelo blanco recogido,
 20 se me acercó nadando
 con brazadas serenas.
 Parecía venir del horizonte.

Al cruzarse conmigo,
 se detuvo un momento y me miró a los ojos:
 25 no he venido a buscarte,
 no eres tú todavía.

Me despertó el tumulto del mercado
 y el ruido de una moto
 que cruzaba la calle con desesperación.
 30 Era media mañana,
 el cielo estaba limpio y parecía
 una bandera viva
 en el mástil de agosto.
 Bajé a desayunar a la terraza
 35 del paseo marítimo
 y contemplé el bullicio de la gente,
 el mar como una balsa,
 los cuerpos bajo el sol.

En el periódico
 40 el nombre del ahogado no era el mío.
 Luis GARCÍA MONTERO, *Habitaciones separadas*, 1994.

DOCUMENT 2 :

Reconocimiento de la vanidad del mundo

En fin, en fin, tras tanto andar muriendo,
tras tanto variar vida y destino,
tras tanto de uno en otro desatino,
pensar todo apretar, nada cogiendo;

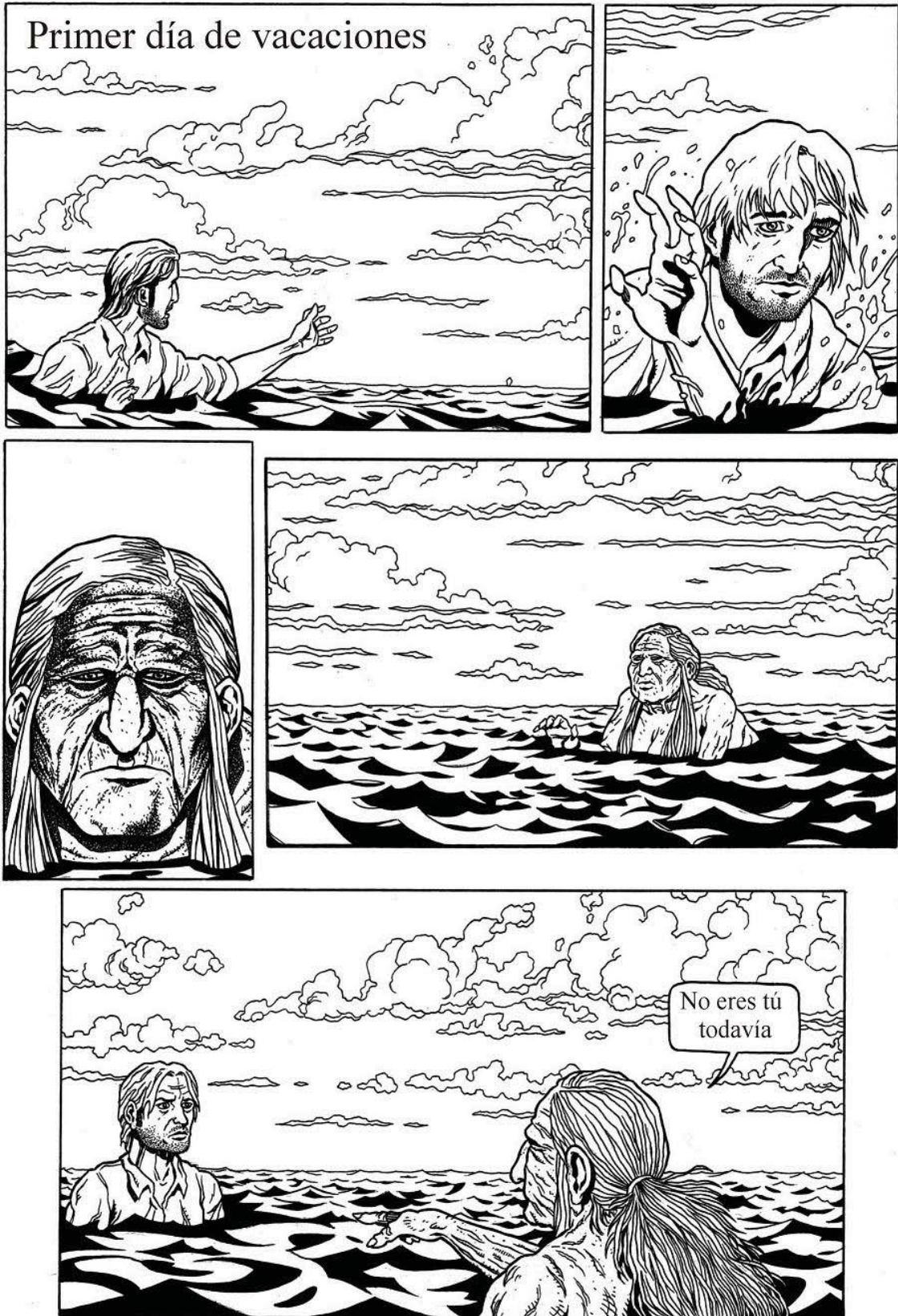
5 tras tanto acá y allá, yendo y viniendo
cual sin aliento, inútil peregrino;
¡oh Dios!, tras tanto error del buen camino
yo mismo de mi mal ministro siendo,

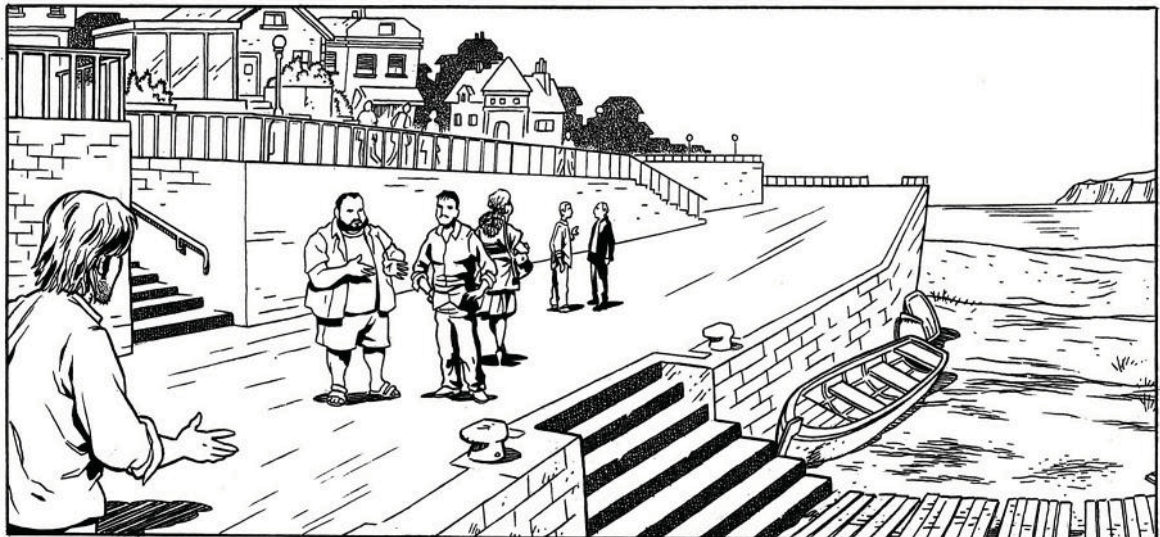
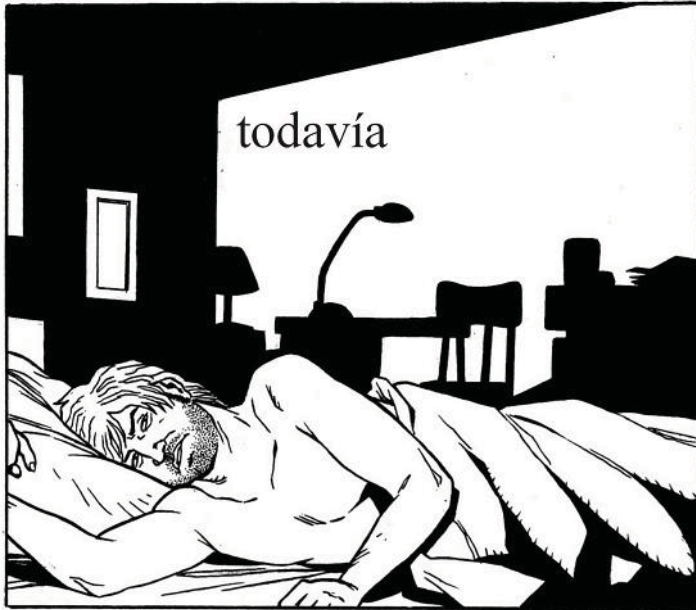
10 hallo, en fin, que ser muerto en la memoria
del mundo es lo mejor que en él se asconde,
pues es la paga dél muerte y olvido;

y en un rincón vivir con la vitoria
de sí, puesto el querer tan sólo adonde
es premio el mismo Dios de lo servido.

Francisco de ALDANA, *Poesías castellanas completas*.

DOCUMENT 3 :





Antonio MALDONADO, «Primer día de verano»,

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2015

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Un poème de Pablo NERUDA, «Guayaquil (1822)», in *Canto general* (IV: «Los Libertadores»), (1950), éd. Enrico Mario Santí, 7^e éd., Madrid, Cátedra, Letras Hispánicas, 2000, pp. 240-242.

Document 2 : Un extrait de l'article de Martín KOHAN, «El enigma de Guayaquil: el secreto de la Argentina», in *Variaciones Borges*, n°16, Pittsburgh, 2003, pp. 35-44.

Document 3 : Un dessin de Antonio CABALLERO, «El misterio de la entrevista de Guayaquil», in *Revista Cromos*, n° 2328, 12 mars 1962.

I. EN ESPAÑOL. Presentará los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar detalladamente el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur l'ensemble du dossier.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de faire acquérir aux élèves ?

2. À quel niveau de classe et à quelle notion du programme entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.

3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?

4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves ? Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?

5. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou de réactiver ?

6. Quelles activités langagières mettriez-vous en œuvre en fonction de votre projet pédagogique ?

Document 1 :
Guayaquil (1822)

Cuando entró San Martín, algo nocturno
 de camino impalpable, sombra, cuero,
 entró en la sala.

Bolívar esperaba.

5 Bolívar olfateó lo que llegaba.
 Él era aéreo, rápido, metálico,
 todo anticipación, ciencia de vuelo,
 su contenido ser temblaba
 allí, en el cuarto detenido
 10 en la oscuridad de la historia.

Venía de la altura indecible,
 de la atmósfera constelada,
 iba su ejército adelante
 quebrantando noche y distancia,
 15 capitán de un cuerpo invisible,
 de la nieve que lo seguía.
 La lámpara tembló, la puerta
 detrás de San Martín mantuvo
 la noche, sus ladridos, un rumor
 20 tibio de desembocadura.

Las palabras abrieron un sendero
 que iba y volvía en ellos mismos.
 Aquellos dos cuerpos se hablaban,
 se rechazaban, se escondían,
 25 se comunicaban, se huían.

San Martín traía del Sur
 un saco de números grises,
 la soledad de las monturas
 infatigables, los caballos
 30 batiendo tierras, agregándose
 a su fortaleza arenaria.
 Entraron con él los ásperos
 arrieros de Chile, un lento
 ejército ferruginoso,
 35 el espacio preparatorio,
 las banderas con apellidos
 envejecidos en la pampa.

Cuanto hablaron cayó de cuerpo a cuerpo
 en el silencio, en el hondo intersticio.
 40 No eran palabras, era la profunda
 emanación de las tierras adversas,
 de la piedra humana que toca
 otro metal inaccesible.
 Las palabras volvieron a su sitio.

- 45 Cada uno, delante de sus ojos
veía sus banderas.
Uno, el tiempo con flores deslumbrantes,
otro, el roído pasado,
los desgarrones de la tropa.
- 50 Junto a Bolívar una mano blanca
lo esperaba, lo despedía,
acumulaba su acicate ardiente,
extendía el lino en el tálamo.
San Martín era fiel a su pradera.
- 55 Su sueño era un galope,
una red de correas y peligros.
Su libertad era una pampa unánime.
Un orden cereal fue su victoria.
- 60 Bolívar construía un sueño,
una ignorada dimensión, un fuego
de velocidad duradera,
tan incomunicable, que lo hacía
prisionero, entregado a su substancia.
- 65 Cayeron las palabras y el silencio.
Se abrió otra vez la puerta, otra vez toda
la noche americana, el ancho río
de muchos labios palpitó un segundo.
- 70 San Martín regresó de aquella noche
hacia las soledades, hacia el trigo.
Bolívar siguió solo.

Pablo NERUDA, *Canto general* (IV: “Los Libertadores”), 1950.

Document 2 :

- [...] La entrevista de Guayaquil ingresa en la historia bajo una forma harto significativa: la del secreto. Los acontecimientos mismos, por supuesto, respaldan objetivamente esta definición, porque de hecho lo que sucedió es que Bolívar y San Martín por dos veces se reunieron, a solas las dos veces, las dos veces sin testigos; y que de los temas allí tratados nada se reveló por parte de ninguno de los dos próceres, entregados uno y otro a un similar sentido de la reserva y de la discreción. La entrevista de Guayaquil se plantea así como un verdadero desafío hermenéutico (que Ricardo Rojas recogerá): a falta de revelaciones manifiestas o confiables, los textos más oblicuos, los gestos menos visibles y aun los silencios, ya que de silencios se trata, deben ser interpretados.
- 5
- 10 La entrevista de Guayaquil resulta, en este sentido, ni más ni menos que eso: una entrevista, algo que apenas se entrevé. Es en la historia argentina la escena del secreto por excelencia. En cierto modo eso la vuelve incómoda, si pensamos que —como plantea Daniel Balderston— “el silencio es intolerable en el núcleo de un acontecimiento histórico importante”. Pero al mismo tiempo, y en términos de una escena de fundación de identidades, el secreto de
- 15 Guayaquil, y el conflicto que parece latir en su interior, no son incómodos ni intolerables, sino una instancia necesaria, considerando que tanto el secreto como el conflicto, lejos de ser una traba o una resistencia para la organización de una sociedad, son algunos de sus motores principales. La entrevista de Guayaquil vendría a ser entonces el máximo punto de condensación de esos dos factores, el secreto y el conflicto, en la narración histórica del
- 20 pasado nacional. [...]

Martín KOHAN, «El enigma de Guayaquil: el secreto de la Argentina», 2003.

Document 3 :



Antonio CABALLERO, «El misterio de la entrevista de Guayaquil», 1962.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2015

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Un extrait du film de fiction de Francisco ROVIRA BELETA, *Los Tarantos*, 1963, situé entre les minutes 29:43 et 33:55. DVD Divisa Home Video, 2007.

Document 2 : Extrait de Xavi CAMINO VALLHONRAT et al., *Barraquisme, la ciutat (im)possible. Els barris de Can Valero, el Carmel i la Perona a la Barcelona del segle XX*, Barcelone, Generalitat de Catalunya, 2011, pp. 94-96.

Document 3 : Photographie en noir et blanc de Francesc CATALÀ-ROCA, *Gitanilla en Montjuic*, Barcelone, années 1950.

I. EN ESPAÑOL. Presentará los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar detalladamente el documento 1.

II. EN FRANCAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur l'ensemble du dossier.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de faire acquérir aux élèves ?
2. À quel niveau de classe et à quelle notion du programme entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves ? Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou de réactiver ?
6. Quelles activités langagières mettriez-vous en œuvre en fonction de votre projet pédagogique ?

Document 1 :

En la ciudad de Barcelona se recrudece, en un violento enfrentamiento, el odio de dos familias gitanas rivales: Los Tarantos y Los Zorongos. Rafael, el Taranto, conoce a Juana, la Zoronga. En esta secuencia, Rafael presenta Juana a su madre, Angustias (interpretada por Carmen Amaya), que vive en el pueblo de barracas de Montjuic.

Juana: Y ahora lo comprendo. Los pájaros vienen aquí a ser felices. ¡Qué lejos de la ciudad! Es como si estuviéramos en un mundo distinto, donde cada uno trabaja sin prisa lo que más le gusta, sin importarle el tiempo. Como si éste se hubiese detenido desde hace muchos años. Me gusta tu barrio, Taranto.

5 Rafael: Ahí está mi madre. ¡Vamos! Madre, ésta es Juana, la hija del Zorongo.

Angustias: ¡Llévatela de aquí! No quiero conocerla.

Juana: Yo, sí, quiero conocerla a usted. Me moría de ganas.

Gitana 1: ¿Has oído Salvador? Quería conocerla.

Gitana 2: ¡Y cómo lo ha dicho!

10 Angustias: Suéltame.

Juana: Aún no.

Angustias: Mmm... No pareces hija de ese malaje.

Rafael: Pero madre...

15 Angustias: Yo no he dicho más que la verdad. Su padre no tiene más gracia que para el trato del ganado. Cada vez que se ha puesto a bailar, ha perdido a un amigo.

Rafael: Pero ahora verá usted a la niña. Vamos a verlo.

Gitana: ¡Que se vea este baile!

Rafael: Eh, tú, dale a esa guitarra, Diego.

Angustias: ¿Quién le enseñó a bailar a esa niña?

20 Rafael: Trae unos vasos, a ver qué nos cuenta.

Angustias: Alguna vez tenía que ser que se viera, ¿no?

Gitana 2: La vas a emborrachar...

Rafael: Gracias.

25 Angustias: Con lo cabezón que es el Zorongo, habrá que echarle mucho coraje si queréis que lo vuestro salga para adelante.

Juana: Saldrá. Por lo mucho que yo quiero...

Angustias: Hace muchos años que yo no hablo con tu padre. Esperemos que con una hija como tú, se le habrá cambiado el corazón.

Rafael: Así se habla.

30 Hombre con guitarra: Y ahora, que baile la suegra.

Angustias: [*Cante flamenco.*] Vamos, todos a bailar.

Francisco ROVIRA BELETA, *Los Tarantos*, 1963.

Document 2 :

Entrevista de 2007 de M^a del Carmen Chávez, de 64 años de edad, quien vivió durante 20 años en una chabola barcelonesa —o barraca, como se llama en Cataluña—, cuando era joven.

Mi barraca era un cuadrado muy pequeño. Ahí vivíamos: cuatro y dos, seis... siete personas. Las camas se sacaban por la mañana. ¿Las camas? ¡Los camastros! Se sacaban de la barraca a la calle por la mañana y los colchones también. Entonces allí dentro se hacía de comedor y de cocina. Para fregar los platos, a la calle. Luego por la noche, camas para adentro. Unos en el
 5 suelo, otros en camas turcas, que se decían. Todo era de piedra y barro y el techo era de cartón
 cuero, que a la que le daban los niños una pedrada, un agujero. Y cuando llovía, dormías con
 el paraguas abierto. Después, ya era yo mocita, hicimos otro trozo. Entonces sí era de tocho,
 ¡qué nos costó! ¡Qué nos costó subir los tochos! Pero estuvimos con los tochos sin rebozar.
 10 Entonces en una habitación ya dormían mis padres, en la otra, la segunda, teníamos el
 comedor y la cocinita. Una cocinita de nada, un fueguito, primero de petróleo y luego de
 butano. Y en la habitación que hicimos nueva, pues dormían en una cama mis dos hermanos y
 en la otra cama mi hermana y yo.

15 Xavi CAMINO VALLHONRAT et al., *Barraquisme, la ciutat (im)possible. Els barris de
 Can Valero, el Carmel i la Perona a la Barcelona del segle XX*, 2011.

Document 3 :



Francesc CATALÀ-ROCA, *Gitanilla en Montjuic*, années 1950.

CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2015

ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion : Visions d'avenir : créations et adaptations

PREMIERE PARTIE : compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará el fragmento de la película de Isasi LACUESTA, *La leyenda del tiempo*, (España, 2006).

DEUXIEME PARTIE : analyse de productions d'élèves

A partir des trois copies suivantes précédées de la consigne et éventuellement du support d'évaluation :

- vous indiquerez les acquis culturels, linguistiques et pragmatiques de chaque copie proposée au regard des objectifs de la séquence ;
- vous apprécierez l'adéquation de ces productions avec les niveaux de connaissance et de compétences attendus pour la classe cible ;
- vous proposerez des pistes de remédiation individuelles et/ou collectives ou les prolongements qui vous sembleront pertinents (accompagnement personnalisé, enseignements transversaux, etc.) en fonction de la situation d'enseignement.

Vous vous appuyerez pour cela sur les informations présentes dans les documents d'appui :

- les documents supports proposés à la classe
- la mise en œuvre pédagogique

I PRODUCTIONS DES ELEVES (classe de Seconde) :**Consigne donnée aux élèves**

Projet final de la séquence : Expression écrite (rédiger un courrier personnel et argumenté sur un sujet culturel)

En **una carta** le cuentas a un(a) amigo(a) por qué eres un aficionado al Capitán Trueno. (10-12 líneas)

Critères d'évaluation : Mise en forme d'une lettre (2pts), Argumentation (10pts), Réemploi des temps du passé (4pts), S'exprimer à la première personne du singulier (2pts), Emploi du verbe *gustar* (2pts)

Copie d'élève 1

Querido Joaquín :

¿Como estas ? Hoy quiero hablarte de un personaje muy interesante : el Capitán Trueno. Este protagonista es muy valiente y más inteligente que Albert Einstein. En sus aventuras, ha misiones. Por ejemplo lo hay que proteger su reina y la population. El capitán Trueno esta siempre con sus amigos y esta siempre enamorada de una princesa. ¿Te has veido el tráiler de la nueva película con el? Este película me parece muy fantástico y épico. He vistido que el capitán va buscando el Santo Graal. Hay muchas batallas, caballeros y emociones. Supongo que este película te le gustará. Porque es una historia que data de la Edad Media y sabo que te encanta este época. Pienso que iré al cinema el viernes con mi hermana por ver este película.

Adios Joaquín. Hasta el lunes.

Copie d'élève 2

Querida Océane

Por mi cumpleaños me offriste un tebeo que habías comprado en Barcelona, el Capitán Trueno. ¡A mi me gusta mucho! Las aventuras son muy interesantes, varias y atractivas. Cuando acabé a leerlas me sentí muy triste. Los dibujos son muy bien, un poco básico que los de otro cómic que había leído pero el escenario esta fantástico! A mi me gustan mucho las historias de caballeros de la Edad media y sus misiones sagradas. El capitán trueno es guapo, valiente, con un corazón de justició y se comporta como un agitador que defiende los oprimados con Goliath que me parece estar un hombre simpatico y también el pequeño pero astucioso Crispín. ¡Que me hicieron reir estos dos personajes! Sin hablar de la bella dama de la que esta enamorado el Capitan, una mujer fiel con una fuerte personalidad. He visto la película. A mi me gusta también. Se refiere a las historias de « Chrétien de Troyes », »los caballeros de la mesa redonda ». Y tu sabes que adoro estas historias. Hay elementos mágicos, una misión sagrada, un poco de romancia y batallas y action. ¡Todo lo que me gusta! Te digo gracias porque me hiciste descubrir este pequeña maravillosa. Y una última cosa: si te fijaste bien on la Red, puedes ver obras surrealistas modifica para una asociation de fans que se llama “los amigos del Capitan trueno”. Utilizaban “la persistencia de la memoria”de Dhalí y “el carnaval del Arlequimm” de Joan Miró. ¡Aprovecha las!

Tu amiga Romane

Copie d'élève 3

Buenos días, querido Pedro.

Hé oyido que te interesa el tebeo del Capitán Trueno. Me gustaría hablar de esta personaje a tu, te explico su historia y mi opinión. El Capitan Trueno es un personaje de comic, se parece a un cruzado, con un espadas. En el tebeo es acompañado de sus fieles Goliath y Crispín y de su bella novia, una reina. Vivieron aventuras épicas, con acción y con un guión fantástico en la edad media. Ha comenzado en mil novecientos cincuenta y seis, y los personajes crecieron en el tebeo, se vendieron plus de un millón todos meses! ¡Es extraordinario! Me encanta la tebeo porque el Capitan trueno tenía muchas aventuras, es un revolucionario. Los grafismos eran muy clásicos y claros. Los personajes son interesante, muy trabajados, con matices y contradicciones. No tarde, una película apareció, habla de nuevas aventuras. Si te gusta aprender mucho, te puedes buscar información al internet, hay dos cuadros editos por un fan, un cuadro de Dalí y el festival del Arlequín que tocando la guitarra. El personaje del capitán aparece, el trabajo es muy bien, eficazo. Esperando que el Capítan te encanta a tu, hasta luego.

Lucas

II DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A Situation d'enseignement

1 Contexte

Classe de seconde (20 élèves), option théâtre et expression dramatique.

Langue vivante 2 obligatoire.

Lycée général et technologique de 1500 élèves d'une ville de 30.000 habitants.

Partenariat entre le lycée et le théâtre de la ville.

2 Descriptif de la séquence pédagogique (objectifs et activités en classe)

Thématique retenue :

UN HEROE SINGULAR

Programmes d'enseignement : l'art de vivre ensemble – « visions d'avenir : créations et adaptations » - mémoire et héritage.

Niveau attendu : A2+/B1

1. Objectifs culturels

- Pré-requis : **le fantastique** en littérature, les légendes médiévales.
- Pré-requis : l'Espagne du Moyen Age.
- **Le héros** dans l'art et la littérature : bande dessinée, peinture, film et légende retranscrite.
- **Le surréalisme** dans l'art : Dalí et Miró

2. Objectifs pragmatiques

- Chercher et sélectionner des informations sur un site web : www.amigosdelcapitantrueno.blogspot.com, www.salvador-dali.org/Persistencia/CASPdM.html **C.E + E.O**

- Comprendre une œuvre d’art dans son contexte (art détourné ?, plagiat ?)/ Faire preuve d’esprit critique **E.O**
- S’entraîner à restituer le sens d’une bande annonce. **C.O+ E.O**
- Exprimer un point de vue sur une œuvre d’art. **E.E**
- Savoir utiliser un dictionnaire et travailler en binôme en classe. **C.E +E.O**
- Ecrire un message argumenté **E.E**

3. Objectifs linguistiques

- Lexique de la description d’un tableau : couleurs, technique (réactivation)
- Lexique lié à la représentation de la nature (végétation/animaux)
- La forme progressive: estar + gérondif (décrire un tableau/une bande annonce)
- Les temps du passé : imparfait et passé simple (réactivation)
- Comparatif et superlatif : más/menos que , muy
- L’expression de l’hypothèse : futur de l’indicatif/ quizás + subjonctif
- L’expression du point de vue : estar de acuerdo/ parecer/ gustar

4. Ordre d’étude des documents et compétences évaluées

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
Texto « El capitán Trueno desafía el tiempo », 2010	Cómic de “El capitán Trueno”	Trueno en las obras de Dalí y Miró Séance au CDI	Tráiler de la película (1’01)
Compréhension de l’écrit (entraînement)	Expression orale (entraînement)	Compréhension écrite (entraînement) Expression orale en continu (évaluation)	Compréhension et expression orales (entraînement)

Etape 1 : C.E + exercices de repérage des temps du passé/comparatif (exercice donné en classe) Amorces à compléter à la maison.

Etape 2 : E.O *Comentar el grafismo del tebeo y los globos* / repérage des formes verbales (exercice donné à la maison)

Etape 3: En salle informatique au CDI/ Evaluation E.O en binôme : *presenta la obra de Dalí o Miró y explica la presencia del capitán Trueno en ella.*

Etape 4: Restitution du sens de la C.O + E.O *Explicar por qué tienes ganas de ver la película*

Etape 5 : Expression écrite en évaluation finale

B Supports exploités dans la séquence

Documento 1

El Capitán Trueno desafía el tiempo

Hubo un tiempo en que por menos de dos pesetas⁽¹⁾ era posible viajar por lugares donde valía más la pena morir que vivir sin honor y que dejarse atravesar por una espada en defensa de los oprimidos era lo que se estilaba⁽²⁾. Las aventuras del Capitán Trueno comenzaron a publicarse en 1956 y, aunque su precio sí ha notado el paso del tiempo, sus fans no.

Fue el Héroe, con mayúsculas, para varias generaciones de chicos que crecieron con sus aventuras: el cómic más vendido de la historia de España, con dos series que vendían 350.000 ejemplares a la semana, un millón cada mes: tuvo multitud de imitadores; traspasó⁽³⁾ fronteras y se vendió en varios países europeos. Lo cierto es que el Capitán Trueno aguanta⁽⁴⁾ muy bien el paso del tiempo. En el último año se han vendido 43.000 tomos de la colección.

El Capitán Trueno recorrió el mundo entero en busca de aventuras en compañía de sus fieles Goliath y Crispín. La fórmula del guión⁽⁵⁾ es la de un héroe principal con su novia y sus amigos. Las historias se centran en el tono más aventurero y dinámico de la acción, a lo que cabe añadir que cada uno de los principales personajes está muy bien retratado, con todos sus matices⁽⁶⁾, e incluso, sus contradicciones [...]

El Capitán Trueno fue un revolucionario que alzaba⁽⁷⁾ al pueblo contra los tiranos, un agitador, un héroe que mantenía sus ideales a toda costa.

Además el éxito de las aventuras ideadas por Víctor Mora fue su grafismo, sintético, dinámico y brillante que daba vida especial a sus figuras. Por eso hoy la lectura del Capitán Trueno está todavía muy vigente⁽⁸⁾.

Jesús Jiménez, *El Mundo suplemento*, 19.08.2010.

(1) antigua moneda española (2) aspiraba (3) cruzó, atravesó (4) soporta (5) le scénario (6) les nuances (7) incitaba a la rebelión (8) en vigor, actual (9) le succès.

Documento 2



Documento 3

Trueno en la obra de Dalí (la persistencia de la memoria,1931) José Angel, bloguero de www.amigosdelcapitantrueno.blogspot.com, enero de 2015



Documento 4

Trueno en una obra de Miró (el carnaval del arlequín,1924), José Angel, bloguero de www.amigosdelcapitantrueno.blogspot.com, enero de 2015



CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2015

ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Bachibac : écriture théâtrale

PREMIERE PARTIE : compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará el fragmento del *making of* de *Pelo malo*, película de Mariana RENDON, (2013), Venezuela.

DEUXIEME PARTIE : analyse de productions d'élèves

A partir des trois copies suivantes précédées de la consigne et éventuellement du support d'évaluation :

- vous indiquerez les acquis culturels, linguistiques et pragmatiques de chaque copie proposée au regard des objectifs de la séquence ;
- vous apprécierez l'adéquation de ces productions avec les niveaux de connaissance et de compétences attendus pour la classe cible ;
- vous proposerez des pistes de remédiation individuelles et/ou collectives ou les prolongements qui vous sembleront pertinents (accompagnement personnalisé, enseignements transversaux, etc.) en fonction de la situation d'enseignement.

Vous vous appuyerez pour cela sur les informations présentes dans les documents d'appui :

- la mise en œuvre pédagogique
- les documents supports proposés à la classe

I PRODUCTIONS DES ÉLÈVES (Classe de première section Bachibac...):**Consigne donnée aux élèves**

Marcelino, el hijo de doña Matilde, invita a su novia Maribel a cenar a casa de su tía. Escribe la escena sin olvidar las indicaciones espaciales ni las acotaciones que precisen los movimientos y las actitudes de los personajes. Por supuesto, Maribel y las ancianas se tratan de usted.

Copie d'élève 1

Doña Paula y doña Matilde están sentadas ante una gran mesa en madera. Están mirando el reloj que indica que son las ocho y media. Parecen muy impacientes. Cuando Marcelino toca a la puerta, se levantan con mucho entusiasmo. Maribel es muy guapa.

-Doña Paula: (abriendo la puerta) Bienvenida en nuestra casa!

-Maribel: Encantada de conocerla.

-Doña Paula: Lo mismo digo.

-Doña Matilde: Le agradecemos mucho su visita.

-Doña Paula: ¿Quiere escuchar un rock and roll? Tengo muchos discos, si os interesan, puede elegir entre los tres!

-Doña Matilde: Siéntese, por favor. (Marcelino coge de un brazo a su novia y la lleva a la mesa. Todos se sientan y empiezan a comer una tortilla.)

-Maribel: Su tortilla es verdaderamente exquisita, señora.

-Doña Paula: Me alegro mucho de que le haya agradado. Puede fumar, si quiere.

-Doña Matilde: (le propone un cigarillo) Sí, no somos viejas anticuadas! Nos gustan los jóvenes

-Maribel (riendo): ustedes son verdaderamente encantadoras! [...]

Copie d'élève 2

La escena representa el comedor donde hay una gran mesa con platos que parecen de oro y vasos rutilantes. En el centro de la mesa se ve una fotografía del Marido de doña Matilde, está de pie en frente de su fábrica de chocolatinas, su pecho es bombeado para mostrar su orgullo de ser el patrón.

Maribel. (tiene que mirar la foto) Pero ustedes sois las dueñas de las chocolatinas Turrón?

Doña Paula (tiene que ir a la cocina). Sí, mi hermana es la patrona, y Marcelino el patron.

Maribel. Que casualidad, yo soy la hija de la fábrica de chocolate "Marabilla"

Doña Matilde (tiene que gritar fuerte) La hija de la concurrencia desde más de un siglo!

Doña Paula: (grita también) Qué?

Marcelino: No le dice a mama, soy enamorado! Es como un relampago sobre mi corazón!

Doña Paula (llora) Es el relampago que va a hacer morir tu mama! Pobre!

Copie d'élève 3

Cuando el telón se levanta, todo el mundo está sentado, Paula lleva la comida. Las hermanas beben whisky con coca cola, Marcelino solo bebe coca cola, y vemos que le pica la boca. Maribel bebe agua. Marcelino no se atreve a tocar la mano de Maribel. Se oye la música de Elvis Presley.

DM (dirigiéndose a Maribel). ¿A usted le gusta la música moderna? A nosotros mucho.

Maribel (está sorprendida). No conocía, es una música preciosa. En mi casa no solemos escuchar este tipo de música. Mi padre dice que es una musica de salvajes.

DP Usted quiere decir que nos parecemos salvajes?

M. No, no, sois encantadoras. No como mi padre, que es anticuado y lleno de prejuicios. Además, está completamente loco, por ejemplo paga a sus amigos para que vinieran a comer con él.

DM. (mirando a su hermana un poco embarazada) ¡Vuestro padre es muy curioso! ¿Quiere una chocolatina? Tome una.

M. Sí gracias, son exquisitas. Como su hijo.

Marcelino (volviendo rojo como un tomate): oh, gracias...

DM. ¡Me encantan las chicas modernas! Usted no es una palurda como las de nuestro pueblo. No hay quien las aguante. Es como si fueran nacidas en el siglo 19...

DP. Maribel, usted puede salir con Marcelino a un bar.

DM. Claro, quizás se les hace tarde.

Maribel. ¡Muchas gracias! Pero tengo que decirse que Marcelino va a volver muy tarde !
DM y DP (al mismo tiempo, muy contentas) ¡Lo mas tarde posible!

II DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A Situation d'enseignement

1 Contexte

La séquence s'adresse à des élèves d'une classe de première d'un lycée général, technologique et professionnel, dont les résultats aux épreuves du baccalauréat correspondent aux moyennes académiques et nationales. Les élèves de cette classe sont inscrits en section *Bachibac*. Deux élèves rencontrent de nombreuses difficultés en expression écrite, mais tous les élèves (22) sont intéressés et motivés par la matière : les conditions de travail sont donc idéales. Cette séquence est proposée en fin de premier trimestre.

2 Descriptif de la séquence pédagogique (objectifs et activités en classe)

Plus tôt dans le trimestre, les élèves avaient étudié un extrait de *Historia de una escalera*, de Antonio Buero Vallejo, qu'ils avaient eu tendance à commenter comme s'il s'agissait d'un extrait d'une œuvre en prose. L'une des ambitions du travail proposé était donc de mieux saisir les spécificités de l'écriture théâtrale. C'était aussi une occasion pour les élèves d'approfondir leurs connaissances de l'histoire littéraire espagnole d'après-guerre, en découvrant un auteur et un registre différents.

D'un point de vue linguistique, le principal objectif était l'utilisation de la forme de politesse, qui, à ce stade de l'année, n'était toujours pas correctement assimilée par les élèves. La séquence permettait aussi de revoir l'emploi des verbes *ser* et *estar*, pour décrire et pour situer. Enfin, la mémorisation d'un certain nombre de répliques avait pour but d'enrichir le lexique des élèves, de façon à pouvoir améliorer leur expression écrite, évaluée en classe lors d'un travail personnel d'une trentaine de minutes. La consigne n'exigeait pas un nombre précis de mots, les élèves les plus inspirés et les plus à l'aise en expression écrite étant libres d'inventer autant de répliques qu'ils le souhaitaient.

Description sommaire des différentes activités :

-Compréhension de l'écrit (CE). Lecture de toutes les indications scéniques données avant la première réplique (doc. 1) et comparaison avec l'illustration de Tha (doc. 2). Dire dans quelle mesure celle-ci respecte les indications (table, chaises, fauteuils, photographies, tourne-disques, heure, coiffure, éventail / pas de cage). Travail individuel suivi d'une mise en commun pour vérifier la compréhension lexicale.

-Expression orale en continu (EOC). Décrire l'intérêt de toutes ces précisions. Expliquer l'effet de surprise pour le spectateur lorsque le rideau se lève.

-Expression orale en interaction (EOI). Que pouvons-nous imaginer de la personnalité et de la vie de doña Paula ?

-Compréhension de l'écrit. Lecture des premières répliques jusqu'à "*Ustedes mismos habrán comprobado que son verdaderamente exquisitas...*". EOC. Dire tout ce que doivent faire les acteurs (révision de l'expression de l'obligation).

-CE. Lecture jusqu'à "*¡Qué horror de juventud la nuestra!*". EOI. Compléter le portrait de doña Paula et de sa sœur. Mettre en relation leurs idées et leurs goûts musicaux.

-Travail à la maison : apprendre par cœur un certain nombre de répliques dans lesquelles la forme de politesse est utilisée. Revoir les pronoms personnels et adjectifs possessifs à la troisième personne (pages grammaticales du manuel).

-CE. Lecture du reste du document. EOC. Expliquer l'effet de surprise causé par les répliques de doña Paula : "*¡Ah! ¿Pero se van ustedes ya? ¡Huy! ¡Pero qué lástima!*" et "*Ah, no lo sé... Yo les pago cincuenta pesetas para que vengan de visita dos veces por semana...*"

-EOC. Expliquer les spécificités de cette pièce de théâtre.

Jouer la scène avec le texte sous les yeux (entraînement préalable en travail de groupe, par quatre). A tour de rôle, plusieurs camarades jouent le rôle du metteur en scène et veillent à ce que les didascalies soient respectées (le metteur en scène vouvoie les acteurs : utilisation de l'impératif à la forme de politesse).

- Travail à la maison : apprendre par cœur la totalité de la scène (sur le principe du texte à trous : les passages qui ne doivent pas être appris seront donnés par le souffleur.).

-Expression écrite (EE), en classe, par groupes. Inventer la scène suivante, dans laquelle un voisin vient se plaindre de la musique que les deux sœurs décident d'écouter après le départ du couple. La scène doit commencer ainsi : « Pero, señoras, ¿de dónde viene este ruido ? ». Utilisation de la forme de politesse et préparation de l'évaluation.

B Supports exploités dans la séquence

Document 1 : Première scène de *Maribel y la extraña familia*, de Miguel Mihura.

La escena representa el saloncito y cuarto de estar de una vieja casa de la calle de Hortaleza, en Madrid. Una casa burguesa y amplia [...] Una mesita, una butaca y dos jaulas. Una con canarios y la otra con una cotorra. Retratos al óleo familiares. Viejas fotografías. [...] Una mesa redonda, colocada hacia la derecha y rodeada de tres sillas. Y hacia la izquierda, un sofá, una sillita dorada, muy ligera, y una mesa pequeña, sobre la que hay un moderno tocadiscos, que es el único objeto que rompe el equilibrio de austeridad que da clima a la escena. Estamos a principios de verano y son las siete de la tarde. [...] Antes de levantarse el telón, y ya con la batería encendida, oímos un rock and roll interpretado por Elvis Presley. Y cuando el telón se alza vemos a Doña Paula que escucha este disco, arrobada y feliz, sentadita junto al gramófono.

(Doña Paula es una limpia y simpática viejecita que puede tener muchísimos años. El cabello blanco y bien peinado. El vestido negro y severo con algún encaje. El abanico colgando de una cadena que lleva al cuello. [...] Y junto a la mesa redonda, sentados en dos sillas, hay una visita que también escucha: Doña Vicenta y Don Fernando. Un matrimonio insignificante, con aire modesto, aunque van bien arregladitos. De cincuenta a sesenta años cada uno. Y mientras escuchan el disco, sin demasiado interés, van comiendo chokolatinas de una caja de cartón que hay sobre la mesa. El disco termina, y Doña Paula, entusiasmada, se dirige al matrimonio, que durante toda la escena mantendrá un gesto indiferente y como distante.)

Doña Paula. ¿Qué? ¿Qué les ha parecido?

Don Fernando. Precioso.

Doña Vicenta. Y muy fino.

Doña Paula. Pues me lo ha traído mi hermana, que ha salido a la calle, y que desde que está aquí se obstina en hacerme regalitos casi constantemente.[...] Claro que yo hubiera preferido que en lugar de este rock and roll de Elvis Presley, me hubiera traído un blues de Louis Armstrong; pero por lo visto no había en la tienda. Y es que la música moderna se agota en seguida... ¡Es tan líricamente emocionante! *(Se levanta con el disco en las manos, que ha quitado del plato.)* Con el permiso de ustedes, voy a meterlo en la bolsa, para que no coja pelusa... Son tan delicados estos microsurdos de cuarenta y cinco revoluciones, que se deterioran por cualquier bobada. *(Y va hacia un mueblecito que hay al fondo.)* Y ya lo colocaré en mi discoteca, que por cierto va creciendo como la espuma. Con este disco ya casi tengo tres... *(Y cuando está colocando el disco en el mueblecito, aparece en la puerta del fondo, saliendo por la izquierda, su hermana Matilde. Más o menos de la misma edad, y más o menos igual vestida.)* ¡Ah! Aquí está mi querida hermana... Pasa, pasa, no te quedes ahí... *(Y la coge de un brazo y la lleva hasta la mesa donde está el matrimonio, que se levanta para saludar.)* Les voy a presentar a ustedes a mi querida hermana Matilde.

Doña Matilde. Mucho gusto.

Doña Paula. Y esta visita tan agradable, compuesta de este señor y esta señora.

Doña Vicenta. Encantada de conocerla.

Don Fernando. Lo mismo digo.

Doña Paula. Siéntate aquí, Matilde, siéntate... *(Y le señala un sitio a un lado, en el sofá de la izquierda, y las dos se sientan sonrientes, mientras se dirige a Doña Vicenta y a Don Fernando.)* Y ustedes también pueden sentarse...

Doña Vicenta. Gracias.

Don Fernando. Gracias. *(Y también se sientan sonrientes.)*

Doña Paula. Les he hecho oír el precioso disco de Elvis Presley, y no sabes los elogios tan entusiastas que me han hecho de él. Todo lo que te diga es poco...

Doña Matilde. Me alegro mucho de que les haya agradado.

Doña Paula. [...] *(Al matrimonio, que sigue picando de las chokolatinas.)* ¿Y les gustan a ustedes las chokolatinas? Son de la fábrica de mi hermana...

Doña Matilde. Mi marido al morir me dejó la fábrica, y mi hijo ahora está al frente de ella. ¡Ah! Las famosas chokolatinas «Terrón e Hijo». Producimos poco, pero en calidad nadie nos aventaja... Ustedes mismos habrán comprobado que son verdaderamente exquisitas...

Doña Paula. La fábrica está emplazada en un pequeño pueblo de la provincia de Cuenca, a ciento y pico de kilómetros de Madrid, y junto a la fábrica, en un chalé, vive mi hermana con su hijo, que a la vez es mi sobrino, y a quien también quiero bastante... Un chico verdaderamente encantador: fino, agradable, educado y amante del trabajo. Para él solo existe su fábrica y su mamá. Su mamá y sus chokolatinas... Y esta es toda su vida.

Doña Matilde. Y ahora hemos venido a pasar una temporada aquí, a casa de mi hermana Paula, para ver si el chico encuentra novia en Madrid y por fin se casa. Porque allí, en aquella provincia, es decir, en el pueblo donde tenemos la fábrica y donde vivimos, figúrense qué clase de palurdas se pueden encontrar... Chicas anticuadas en todos los aspectos, tanto física como moralmente...

Doña Paula. Y ya conocen ustedes nuestras ideas avanzadas. Nada de muchachas anticuadas y llenas de prejuicios, como éramos nosotras... ¡Qué horror de juventud la nuestra! [...]

(Y de repente Doña Paula se dirige al matrimonio, que sigue en el mismo sitio, imperturbable, y les dice:) ¡Ah! ¿Pero se van ustedes ya? ¡Huy! ¡Pero qué lástima!

Doña Matilde. Qué pronto, ¿verdad?

Doña Paula. *(Se levanta.)* Nada, nada, si tienen ustedes prisa no queremos detenerles más.

Doña Matilde. *(Se levanta.)* Claro que sí... A lo mejor se les hace tarde. *(Y el matrimonio entonces no tiene más remedio y también se levanta.)*

Doña Paula. Pues les agradecemos mucho su visita.

Doña Matilde. Hemos tenido un verdadero placer.

Doña Paula. *(Ha sacado de un bolsillo un billete de cincuenta pesetas, que le entrega a Doña Vicenta.)* ¡Ah! Y aquí tienen las cincuenta pesetas.

Doña Vicenta. Muchísimas gracias, Doña Paula.

Doña Paula. No faltaba más.

Don Fernando. Buenas tardes, señoras...

Doña Matilde. Buenas tardes. *(Y Doña Paula les ha ido acompañando hasta la puerta de salida, por donde hacen mutis Doña Vicenta y Don Fernando. Cierra la puerta y vuelve con su hermana.)*

Doña Paula. Muy simpáticos, ¿verdad?

Doña Matilde. Mucho. Muy amables.

Doña Paula. Una gente muy atenta.

Doña Matilde. ¿Y quiénes son? *(Mira cómo se marchan)*

Doña Paula. Ah, no lo sé... Yo les pago cincuenta pesetas para que vengan de visita dos veces por semana...

Doña Matilde. No está mal el precio. Es económico.

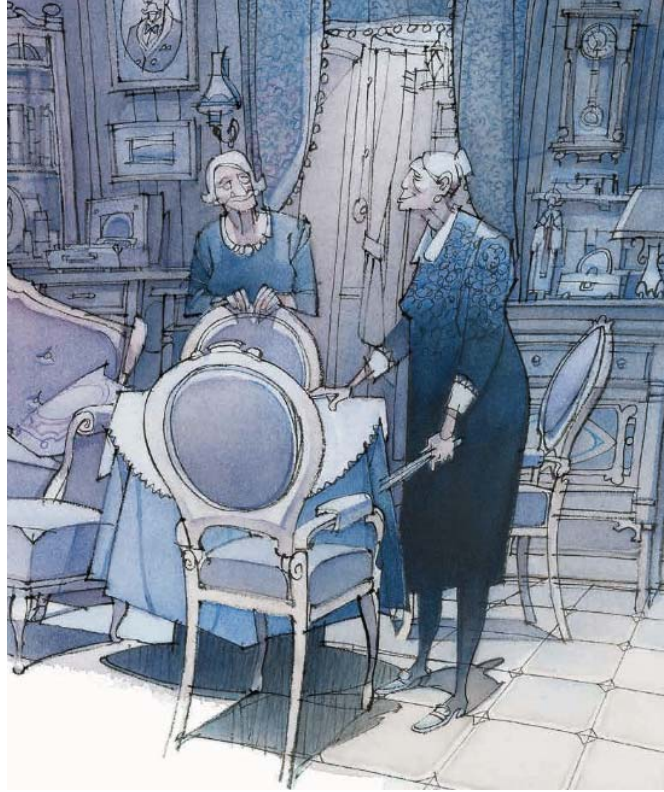
Doña Paula. A veinticinco pesetas la media hora... Pero te da mejor resultado que las visitas de verdad, que no hay quien las aguante y que enseguida te dicen que les duele una cosa u otra... Estos vienen, se quedan callados, y durante media hora puedes contarles todos tus problemas, sin que ellos se permitan contarte los suyos, que no te importan un pimiento...

Doña Matilde. Viviendo sola, como vives, es lo mejor que puedes hacer...

Miguel Mihura, *Maribel y la extraña familia*, 1959, ed. Austral

Document 2 :

Aquarelle de Tha, illustrant l'édition Vicens Vives de *Maribel y la extraña familia*, 2013.



CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2015

ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion : L'idée de progrès

PREMIERE PARTIE : compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará el fragmento del corto metraje de animación de Aleix Saló, *Españistán, La burbuja inmobiliaria* (España, 2011).

DEUXIEME PARTIE : analyse de productions d'élèves

A partir des trois copies suivantes précédées de la consigne et éventuellement du support d'évaluation :

- vous indiquerez les acquis culturels, linguistiques et pragmatiques de chaque copie proposée au regard des objectifs de la séquence ;
- vous apprécierez l'adéquation de ces productions avec les niveaux de connaissance et de compétences attendus pour la classe cible ;
- vous proposerez des pistes de remédiation individuelles et/ou collectives ou les prolongements qui vous sembleront pertinents (accompagnement personnalisé, enseignements transversaux, etc.) en fonction de la situation d'enseignement.

Vous vous appuyerez pour cela sur les informations présentes dans les documents d'appui :

- la mise en œuvre pédagogique
- les documents supports proposés à la classe

I PRODUCTIONS DES ELEVES (classe de première) :**Consigne donnée aux élèves**

Expresión escrita: Para el periódico del instituto, redacta un artículo de prensa en el que presentas la evolución y los cambios surgidos en el continente suramericano en las últimas décadas. Puedes evocar los temas siguientes: la transformación de la capital peruana, la explotación de los recursos naturales, las nuevas figuras políticas, la CAN, los pueblos indígenas, los embajadores de la literatura latinoamericana.

Traitement du sujet (construction de l'article de presse, cohérence et articulation des idées-connecteurs-, références culturelles) : 10 points

Recevabilité linguistique (mobilisation du lexique et des structures grammaticales de la séquence) : 10 points

Copie d'élève 1

América Latina, ¿un continente pobre y viejo?

Víctima de prejuicios y tópicos, vamos a ver que América Latina ha conocida una gran evolución desde hace cincuenta años tanto en literatura como en economía, política y sociedad. Primero el Boom latinoamericano designa un movimiento literario que surgió en los años sesenta y setenta. Dos figuras emblemáticas de esta corriente son Gabriel García Márquez (con por ejemplo su obra más conocida "Cien años de soledad" que se caracteriza por la utilización del realismo mágico) y Mario Vargas Llosa (que retrata en sus obras el ambiente de la clase media alta peruana), dos autores que recibieron el premio Nobel de literatura respectivamente en mil novecientos ochenta y dos y dos mil diez. Otra generación está surgiendo con la novelista Isabel Allende. Respecto a la economía, el elemento más representativo de la evolución del continente es la Comunidad Andina de Naciones. Creada en mil novecientos noventa y tres, esta unión de cuatro países (Bolivia, Perú, Colombia y Ecuador) permite a los chóferes indígenas que quieren exportar mercancías de no pagar impuestos y así circular libremente. Además, la preservación de la CAN es fundamental: desde su creación permite de crear ochocientos mil puestos de trabajo y de ganar cinco mil quinientos millones de dólares, o sea cincuenta veces más que si los países hicieran comercio por separado. Podemos mencionar la presencia de plataformas petroleras que permite al continente americano de ganar dinero a través de recursos naturales también.

El dieciocho de diciembre del año dos mil cinco es una fecha muy importante para los pueblos indígenas: la investidura de Evo Morales. El pastor de llamas que subió la escalera social representa una nueva esperanza para el reconocimiento de la cultura andina: hojas de coca, ropas tradicionales, maquillaje, ritos. Después la ceremonia oficial, Evo Morales hizo un rito andino en las ruinas del Tiwanaku donde se reunían indígenas pero periodistas también. Por fin, Mario Vargas Llosa muestra bien la evolución de la capital de Perú: Lima. Al comienzo, las clases sociales eran tan separadas que los niños de la clase alta no supieron que era indígenas en su propio país. Sin embargo, en los últimos veinte años, millones de emigrantes de la sierra han venido a instalarse alrededor de los antiguos barrios. En adelante, vecinos, las clases sociales eran inevitablemente mezcladas y tenían que conviven y se conocen. Por todas esas razones podemos decir que América Latina ya es un continente que avanza hacia la modernidad.

Copie d'élève 2

La América Latina

En la América Latina existe un recurso naturel de petroleo que es explota en el mundo. Las mujeres quieren un igualdad entre los hombres y las mujeres y exigen un voto para favor una nueva constición con más igualdad y no desigualdades entre los clases sociales. En quarenta años, Lima era una ciudad pequiña y no tener muchos habitantes. En aquella época, la Lima no había delincuencia y no era peligrosa. La Lima como una grande evolución y se convertir en un capital pero hay que mucho barriadas. La CAN es la comunicación andina de naciones y se compone de cuatro países: la Bolivia, el Perú, el Ecuador y la Bolivia. La CAN es un sistema de mercancía entre diferentes países y desde después diecinueve cuarenta y tres existe después veintiuno años. Los pueblos indígenas habían mucho mujeres portan la toca tradicionnel y la ropa y tener una cultura mucho importante. En Bolivia la temperatura es muy baja y el clima es impredecible y cruel, se sitúa a ochociento mil metros d'altitud. En América latina se pasó el boom latinoamericano, es un explosión de la literatura latinoamericana, autores remportan un pricio nobel.

Copie d'élève 3

El desaroyo de América Latina

Podemos pensar que en América Latina hay países y mentalidades atrasados pero es un cliché. Desde hace cincuenta años, América Latina está en total evolución.

Por ejemplo, Lima, la capital del Perú; ayer los limeños vivían separados según las clases sociales, no se veían ni se conocían. Los niños de los barrios ricos pensaban que en los barrios pobres había crímenes, sitios peligrosos, delincuencia. Había una representación exageraba de una chabola. En la Lima de hoy, viven los unos al lado de los otros, los limeños se mezclan y se conocen. A continuación, la CAN symboliza también el desaroyo de América Latina. Es la Comunidad Andina de Naciones que se compone de Bolivia, Ecuador, Perú y Colombia. Fue creado en mil novecientos noventa y tres y creado más de ochocientos mil puestos. Cuatro países pueden hacer un comercio libre entre ellos. No pagan impuestos a la frontera. El prosupuesto anual de la CAN es de cinco mil quinientos millones de dólares, cincuenta más que si fueran separados. En la literatura, hay también un desaroyo. El boom latinoamericano que parece en los años 60-70, conciste en escribir novelas para hacer una critica social o politica. Dos novelistas, Gabriel García Márquez y Mario Vargas Llosa recibieron el premio Nobel de literatura, uno en 1987 y el otro en 2010. Después, el pueblo indígena era un pueblo que estaba criticado. Hoy, vemos que se emancipa y tienen más derechos, consideración igualdad y suele reunirse para compartir sus conocimientos. Respecto a la política, Evo Morales, el nuevo presidente boliviano fue elegido para el pueblo indígena, para la clase media y los conservadores se alegran de su victoria. Representa la ascensión social de un pastor de llamas que va a hacer presidente. El pueblo indígena es orgulloso de esta elección. Su investidura se pasó en las ruinas del Tiwanaku, un lugar en altitud donde viven los indígenas. Por fin la presencia de plataformas petroleras monstra que ciertos países pueden gañar dinero con nuevos recursos.

América latina es un continente en gran desaroyo político, comercial, económico, cultural y de defensa de los derechos humanos.

II Documents complémentaires

A Situation d'enseignement**1 Contexte**

La séquence d'enseignement est proposée à une classe de Première composée de vingt élèves issus des série L, ES, S. Elle se compose des trois documents présentés ci-dessous auxquels s'ajoutent un document audio sur la CAN (Comunidad Andina de Naciones) ainsi

qu'une double page type revue sur "El boom latinoamericano". Il s'agit de la seconde unité de l'année.

2 Descriptif de la séquence pédagogique (objectifs et activités en classe)

Objectifs culturels de la séquence:

- l'évolution d'une capitale latino-américaine avec l'exemple de Lima : ses caractéristiques présentes et passées, les différentes ethnies qui y vivent
- la découverte de deux écrivains latino-américains prix Nobel de littérature
- les nouveaux chefs du gouvernement en Bolivie ou en Argentine
- le statut des communautés indigènes
- le "Boom latino-américain" avec les exemples de Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez et Isabel Allende
- la CAN (Comunidad Andina de Naciones) : un exemple d'économie prospère

Objectifs linguistiques de la séquence

- la comparaison / l'opposition / l'imparfait de l'indicatif / la numération et l'expression des pourcentages / formation et emploi des adverbes / les négations : no, ni, nunca, ninguno, nadie, ni siquiera / la durée / la traduction de "devenir" / les démonstratifs / les verbes du type "permettre"
- le lexique : des classes sociales, des communautés indigènes, de la politique, de l'économie, du commerce, de la ville, du pouvoir, des coutumes et traditions, de l'espoir, de la littérature, de l'artisanat, des ressources naturelles.

Objectifs pragmatiques de la séquence

- interpréter le témoignage d'un habitant de Lima
- être capable de comparer deux époques
- être capable de relater les différentes étapes d'un événement politique
- être capable de justifier l'enthousiasme du peuple indien face à la victoire du président
- transposer les informations d'un texte pour s'approprier un message audiovisuel

Mise en œuvre pédagogique

La séquence s'inscrit dans le programme de cycle terminal en lien avec la notion "l'idée de progrès". Une évaluation diagnostique tendant à mesurer les acquis et les besoins des élèves en termes de lexique et de connaissances culturelles générales sur l'Amérique latine a été soumise à la classe à partir de la description de trois photos mettant en scène la présidente argentine Cristina Kirchner, une plateforme pétrolière et une manifestation de femmes indigènes.

Séance 1: CE vers EO "La Lima de ayer y la Lima de hoy"

Hypothèses sur le contenu du document à partir du titre.

Lecture globale du texte pour identification du narrateur et des époques traitées.

Elucidation du lexique nouveau à l'aide d'un exercice "*Busca las traducciones o los sinónimos de...*"

Exploitation fragmentée du document selon les deux mouvements afin de relever les caractéristiques inhérentes à la capitale péruvienne dans les années 40 et au XXI^{ème} siècle. Une pause récapitulative a permis de comparer les deux époques.

Devoir maison : deux photos illustrant Lima dans les années 40 et Lima de nos jours sont remises aux élèves qui doivent les comparer en réutilisant les idées, le lexique ainsi que les structures grammaticales manipulés pendant la séance pour une restitution orale.

Séance 2 : CE vers EO "Una nueva era en Bolivia"

Une première lecture est assortie d'une consigne permettant d'identifier le lieu, les individus cités et le narrateur.

Elucidation du lexique nouveau à l'aide d'un exercice "*Busca las traducciones o los sinónimos de...*"

L'exploitation fragmentée du texte permet de dégager les caractéristiques de l'altiplano pour la première partie. Le déroulement de la prise de pouvoir d'Evo Morales selon les coutumes indiennes sur les ruines de Tiwanaku et selon un protocole plus moderne à La Paz constitue l'objectif de l'exploitation du second mouvement du texte. Enfin dans le dernier paragraphe, on engage les élèves à percevoir l'espoir et la satisfaction que représente l'élection d' Evo Morales à la présidence de la Bolivie. Tous ces éléments sont collectés par les élèves via des consignes de repérage. La mise en commun des réponses précède une récapitulation des informations livrées dans le document. Les élèves sont également invités à justifier le titre attribué au document "*Una nueva era en Bolivia*".

Devoir maison : Conéctate a : <https://www.youtube.com/watch?v=TqtzvD-QXE4>

Después de ver el vídeo de la investidura de Evo Morales en las ruinas del Tiwanaku lista los elementos comunes al texto y al reportaje televisivo.

Séance 3: CE vers EO Cartel "IV Cumbre continental de los pueblos indígenas del Abya Yala"

Le document vidéo est projeté pour une meilleure vision d'ensemble. La première consigne consiste à énumérer les diverses composantes de l'affiche pour en déterminer sa nature et sa fonction, sans oublier de définir le lieu ainsi que l'identité des participants. La consigne suivante engage les élèves à décrire de façon détaillée la partie supérieure afin de manipuler le lexique des coutumes et traditions indiennes: *el tocado, el curandero, el cocalero, las mantas, la bandera indígena...* Enfin, une troisième étape dans l'exploitation de ce document questionne les objectifs de ce sommet: *¿En qué medida es importante esta cumbre para los pueblos indígenas? ¿Qué les permite?*

Devoir maison: entraînement à l'expression écrite: *Imagina que has participado en la cumbre. A la manera de un periodista, describe cómo se desarrolló, quiénes fueron las personas presentes, cuáles fueron las etapas y los contenidos de los intercambios. No te olvides de darle un título a tu artículo y de utilizar los conectores.*

Cette production écrite est relevée et fait l'objet d'une évaluation formative sur laquelle l'enseignant pointe les acquis des élèves et les éléments à améliorer en vue d'une meilleure préparation / réussite de l'évaluation écrite.

B Supports exploités dans la séquence

Documento 1

La Lima de ayer y la Lima de hoy

La Lima de entonces era todavía -fines de los cuarenta- una ciudad pequeña, segura, tranquila y mentirosa. Vivíamos en compartimentos estancos. Los ricos y acomodados en Orrorin y San Isidro; la clase media de más ingresos en Miraflores, y la de menos en

Magdalena, San Miguel, Barranco; los pobres, en La Victoria, Lince, Bajo el Puente, El Porvenir. Los muchachos de clases privilegiadas a los pobres casi no los veíamos y ni siquiera nos dábamos cuenta de su existencia: ellos estaban allá, en sus barrios, sitios peligrosos y remotos donde, al parecer, había crímenes. Un muchacho de mi medio, si no salía de Lima, podía pasarse la vida con la ilusión de vivir en un país de hispanohablantes, blancos y mestizos, totalmente ignorante de los millones de indios -un tercio de la población- quechuablantes y con unos modos de vida completamente diferentes. [...] En los últimos veinte años, millones de emigrantes de la sierra han venido a instalarse en Lima, en barriadas -eufemísticamente llamadas pueblos jóvenes- que cercan a los antiguos barrios. A diferencia de nosotros, los muchachos de la clase media limeña descubren hoy la realidad del país con solo abrir las ventanas de su casa. [...] Con sus cinco y medio o seis millones de habitantes y sus enormes problemas -las basuras, el deficiente transporte, la falta de viviendas, la delincuencia-, Lima ha perdido muchos encantos [...]. Pero ahora es, verdaderamente, la capital del Perú, porque ahora todas las gentes y los problemas del país están representados en ella.

Mario Vargas Llosa, *Sables y utopías*, 2009

Documento 2

Una nueva era en Bolivia

El clima del altiplano boliviano es impredecible y cruel. Llegando a La Paz, a 3.800 metros sobre el nivel del mar, tuve que pasarme todo el día en cama, aturdido por el soroche. Y hoy sábado, aunque se supone que estamos en verano, ni la bufanda ni el jersey de lana bastan para protegerme del frío de la mañana: cinco grados.

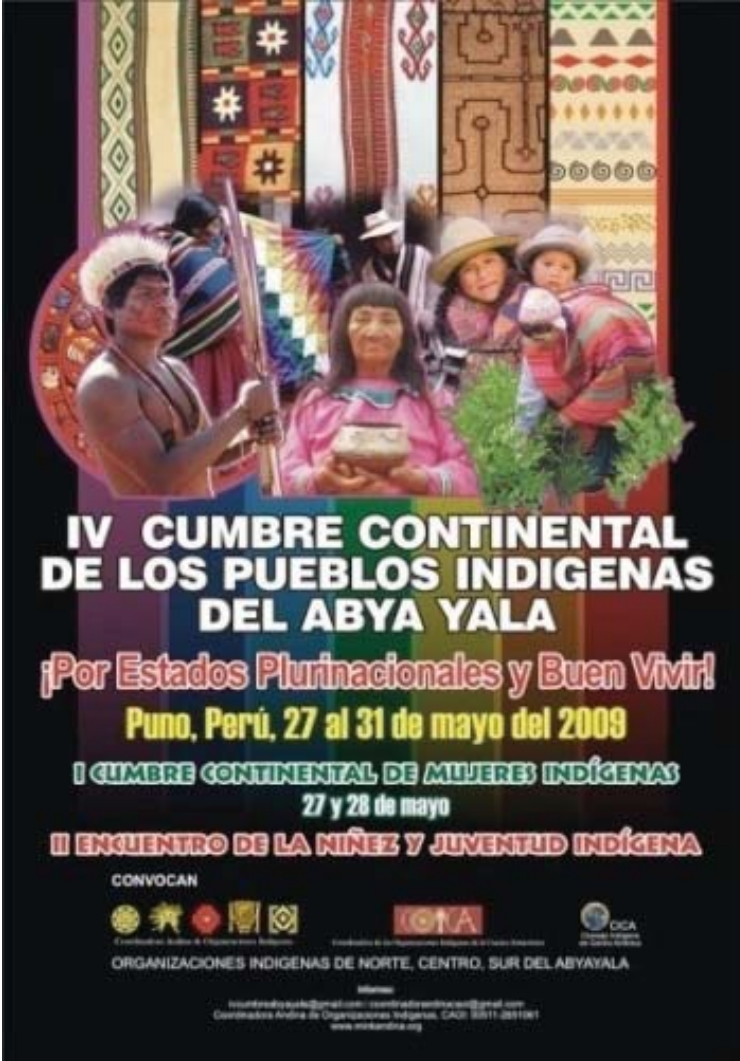
Y sin embargo, mientras me acerco a las ruinas de Tiwanaku, el clima humano va compensando las inclemencias del meteorológico. Más de 20.000 personas se han reunido a presenciar el rito andino con que el nuevo presidente Evo Morales se inviste ante los indios aimaras y quechuas. Nunca un presidente boliviano había convocado tanta expectativa: 1.200 periodistas de todo el mundo han venido a cubrir sus tres apariciones públicas. Y ésta, que subraya su origen indígena, es la primera. [...]

Las celebraciones del domingo incluyen el tradicional cambio de mando y un nuevo encuentro con las masas, esta vez en La Paz. Una vez más, el mitin es multitudinario. En su discurso preliminar, el vicepresidente anuncia el fin de los 513 años de opresión indígena y el inicio de una nueva era. [...]

La legitimidad y la expectativa de Evo Morales no se limitan al 64% indígena de los bolivianos. Buena parte de la clase media votó por él, e incluso algunos conservadores que nunca lo harán se sienten orgullosos de que un indígena pastor de llamas pueda alcanzar la presidencia de su país.

Santiago Roncagliolo, *Jet lag*, 2007.

Documento 3



**IV CUMBRE CONTINENTAL
DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS
DEL ABYA YALA**




¡Por Estados Plurinacionales y Buen Vivir!

Puno, Perú, 27 al 31 de mayo del 2008

I CUMBRE CONTINENTAL DE MUJERES INDÍGENAS
27 y 28 de mayo

II ENCUENTRO DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD INDÍGENA

CONVOCAN

ORGANIZACIONES INDÍGENAS DE NORTE, CENTRO, SUR DEL ABYAYALA

Informes:
icumbreabyayala@gmail.com; coordinadoraandina@gmail.com
Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, C.A.O.I. 0511-2611961
www.mokambra.org

CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2015

ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Thématique : « L'écrivain dans son siècle »

PREMIERE PARTIE : compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará la campaña *Nietos, historias con identidad*, www.abuelas.org.ar, 2013.

DEUXIEME PARTIE : analyse de productions d'élèves

A partir des trois copies suivantes précédées de la consigne et éventuellement du support d'évaluation :

- vous indiquerez les acquis culturels, linguistiques et pragmatiques de chaque copie proposée au regard des objectifs de la séquence ;
- vous apprécierez l'adéquation de ces productions avec les niveaux de connaissance et de compétences attendus pour la classe cible ;
- vous proposerez des pistes de remédiation individuelles et/ou collectives ou les prolongements qui vous sembleront pertinents (accompagnement personnalisé, enseignements transversaux, etc.) en fonction de la situation d'enseignement.

Vous vous appuyerez pour cela sur les informations présentes dans les documents d'appui :

- la mise en œuvre pédagogique
- les documents supports proposés à la classe

I PRODUCTIONS DES ELEVES (classe de Première L Lele) :**Consigne donnée aux élèves**

Imagina la primera página de una novela policíaca ambientada en España o en un país de Hispanoamérica en unas 200 palabras

Copie d'élève 1

Me llamo Roberto Fernandez, tengo treinta y siete años y trabajo como un inspector de policia, en Bilbao, el capital de Biscaye (País Vasco). Durante mi carrera, he resuelto muchas investigaciones, investigaciones muy difíciles, extrañas...

Voy a contar una de mi investigación.

Estaba en mi casa, intenté de terminar un archivo. Mi hija, Gabrielle, miraba la televisión para ver su grupo musical favorito, "Red Sun", en directo.

En efecto, fue la fiesta "Semana Grande de Bilbao" y muchos grupos musicales cantaron para el acontecimiento.

Además, una presentadora habló del entusiasmo del público que patearon de impaciencia. "Red Sun" fue un grupo famoso en España gracias a su "talentoso" y guapo cantante, Alejandro.

- Gabrielle, ¿puedes cambiar de canal? Te sabes que no me gusta este grupo...
- ¡Papá! ¡Es "Red Sun"!
- Sí, pero...
- ¡Esto va a comenzar! dijo Gabrielle.

El grupo entró en escena, el público gritó...

Suspiré cuando veo mi hija cantar y bailar delante de la televisión.

Me odiaba este cantante.

Y de repente todo cambia.

- ¡Dios mío! gritó Gabrielle.

Era el pánico a la fiesta, el cantante, Alejandro, tuvo una ataque cardíaco sobre la escena.

En en el mismo momento, mi teléfono móvil sonaba: Era mi compañera, Ángela.

- Inspector, ¡debemos ir a la fiesta!
- ¡Vale! ¡De acuerdo!
- Colgé el teléfono y comencé a tomar mi abrigo, las llaves del auto...
- ¿Adónde vas, Papá? dijo Gabrielle.
- Al concierto, pero no te preocupes.
- ¡De acuerdo!

Saludé mi hija, luego salí de la casa.

Copie d'élève 2

En esta mañana de invierno, en Argentina, más precisamente en un museo, pasó algo extraño...

Despues de haber apartado su coche el aparcamiento desierto, habilitado en el patio, el guardián quitó el cierre la gran puerta de entrada. luego penetró en el interior y desactivó la alarma. La hora fijado sobre la pantalla le señaló que estaba atrasado, como de costumbre. Toda vía, iba a hacerse gruñir por el director...

-Ya me da igual... decía.

Miguel Aires, la cincuenta, fue empleado en este museo desde hace veinticinco años, y no era el último director nombrado hace un año iba a impresionarlo.

Accionó los interruptores del tablero eléctrico, arregló las llaves detrás del mostrador. Iba a prepararse un café antes de efectuar su gira matutina...

En este instante, observa que la puerta de la primera sala de exposiciones había sido abierto. Raro, estaba sin embargo seguro de haberlo cerrado ayer por la noche, como todas las demás... Esta extrañeza le hizo renunciar a su café, se dirigió pues hacia la sala de las antigüedades. Lo que vio lo clavó de estupefacción. El gran escaparate que se encontraba en medio de la sala estaba vacío y tres de

los tableros habían robbado en pedazos. El vidrio quebrantado estaba por todas partes sobre el suelo. Se acercó y sobre único pone cristales intacta, rastros rojos, como una huella de mano ensangrentada. Vio que la sala situada a numerado también fue abierta. Valiente, Miguel avanzó hasta el umbral de la puerta, se inclinó para ver lo que se encontraba en el interior... Y, repantigo sobre el entarimado, en bata, su teléfono a algunos metros de él, yacía Roberto Arenales, el director...

Copie d'élève 3

El traficante misteriosa.

El sol acaba de levantarse. No había nubes en el horizonte. El sargento Berac y su joven asistente ; Monrés estaban en su clio rojo y Berac conduciendo el choche.

Cuando de pronto, sonó el teléfono de Monrés.

- ¡Hola, Monrés, el asistente del sargento Berac a la cámara ! ¿Quién eres ?
- ¡Buenos días, soy el inspector Vared de la Unidad Central de policía en Méjico ! Te llamo para informarle que un cuerpo fue encontrado al sur de Méjico, en ún barrio de favelas. ¡Tú y Berac están a cargo del caso !
- Pero, ¿sabes quién era la víctima ?
- ¡No, yo no sé, el forence ya está allá ! Seguramente le dará más informaciones !
- ¡Vale, adios !
- ¡Adiós !

Monrés dice a Berac :

- ¡Otra cosa para nosotros !
- ¡Vamos ! contestó Berac emocionado.

Luego se dirigieron hacia el barrio de favelas que habían indicado el inspector Vared.

En el lugar, encontraron al forence y a los dos policías. aquí.

- ¡Finalmente eres ! exclamó el forence.
- ¡Lo siento, nos quedamos atrapados en el tráfico ! respondió Berac.
- ¡No importa ! La víctima se llama Antonio LLama Corres. Investiga sobre el y aprendí que es el mayor narcotraficante en Méjico.

De repende cada caras asobrirense despacio.

II DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A Situation d'enseignement

1 Contexte

Cette séquence a été proposée en début d'année à des élèves de Première Littéraire dans le cadre du cours de Littérature étrangère en langue étrangère. En Première, les élèves de l'établissement le suivent dans leurs deux langues obligatoires, à raison de deux heures tous les quinze jours dans chacune d'entre elles ; l'objectif est de leur permettre de découvrir cet enseignement dans les deux langues afin d'affiner leur choix au moment de l'inscription en classe de Terminale. La classe se compose de 18 élèves, 12 filles et 6 garçons.

2 Descriptif de la séquence pédagogique (objectifs et activités en classe)

Cette séquence fait découvrir deux auteurs d'un genre littéraire relativement récent en Espagne, le roman policier, et s'inscrit dans deux des thématiques du programme de LELE, « le personnage, ses figures et ses avatars » et « l'écrivain dans son siècle », l'accent étant progressivement mis sur la seconde. En veillant d'éviter de procéder à des généralisations, la séquence permet d'explorer différentes facettes et l'évolution de la figure du héros de roman policier, de celle du détective, revisitée grâce à des caractéristiques espagnoles, à

celle d'un garde civil, plus aux prises avec les réalités et contraintes du monde policier contemporain.

Il s'agit également de montrer comment l'intrigue, ancrée dans un univers réaliste, se fait le véhicule d'une critique socio-politique, les derniers romans de Lorenzo Silva pouvant être immédiatement mis en relation avec les affaires de corruption agitant l'actualité politique espagnole.

La démarche met en place un entraînement à l'expression écrite axé sur le récit au passé. La production évaluée en fin de séquence répond à la consigne suivante « *Imagina la primera página de una novela policíaca ambientada en España o en un país de Hispanoamérica en unas 200 palabras* » et doit être réalisée à la maison. Les critères retenus sont l'adaptation de la production (rôle d'« accroche » de l'incipit, mise en place de l'intrigue, présentation des protagonistes, toile de fond), sa cohérence (construction du récit et du discours), la correction et la richesse de la langue employée.

La première séance, prenant appui sur différentes couvertures de romans policiers espagnols contemporains, a pour objectif de faire appel aux représentations des élèves sur le genre et de brasser le lexique nécessaire à l'abord des extraits qui seront étudiés. Elle est l'occasion de dégager quelques généralités sur les caractéristiques du protagoniste et les ingrédients du roman policier. La première activité écrite à réaliser en travail personnel consiste à imaginer, à partir des éléments graphiques de la couverture, la quatrième de couverture du roman *Muerte en Valencia* avec pour consigne de donner un aperçu de l'intrigue, de sa toile de fond et de procéder à une brève présentation du protagoniste.

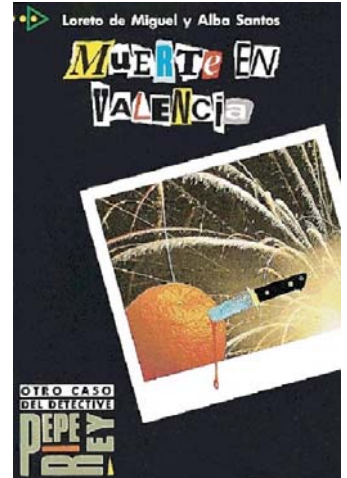
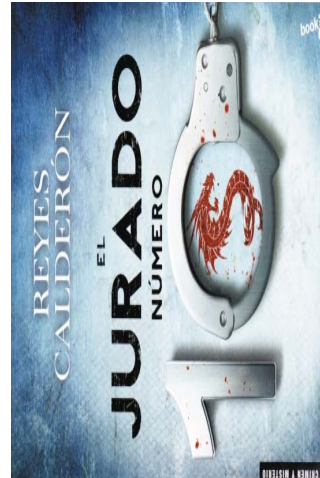
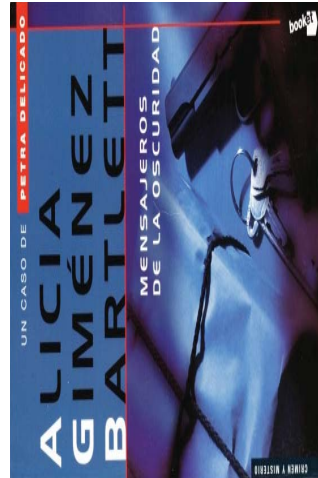
La séance suivante est consacrée à l'étude de l'incipit de la nouvelle *Un asunto rutinario* de Lorenzo Silva. La compréhension de l'extrait est effectuée via la réalisation d'un *story-board*. Quelques procédés, comme le début *in medias res* et le processus de présentation des personnages, sont soulignés. Les élèves sont ensuite amenés à émettre des hypothèses sur les circonstances dans lesquelles a eu lieu le crime ; temps du passé – imparfait et passé simple- et connecteurs logiques sont ainsi maniés. En s'appuyant sur ce travail, la suite de l'extrait doit être imaginée en une dizaine de lignes pour la séance suivante.

La troisième séance est introduite par la description d'une photographie représentant un quartier périphérique en construction, le brassage lexical et la contextualisation opérée ayant pour but de faciliter l'abord de l'extrait de *Los mares del Sur*. La compréhension est centrée sur les relations entre la victime, une société de construction et le quartier bâti par cette dernière, conduisant le lecteur et, de fait, les élèves à envisager les possibles mobiles du crime sur fond de spéculation immobilière frauduleuse.

Deux courts articles de presse tirés de l'actualité permettent de mettre en avant l'ancrage de la série policière de Lorenzo Silva dans la réalité socio-politique espagnole contemporaine et clôturent la séquence.

B Supports exploités dans la séquence

Séance n°1



Séance n°2

CAPÍTULO 1 APAGANDO FUEGOS

El policía municipal alzó la mano para darnos el alto. Era un muchacho de buena planta, llevaba un uniforme impecable y en la cara el gesto de gravedad que la situación requería. El coche patrulla junto al que vigilaba, y que mantenía con las luces azules encendidas a la entrada del campo deportivo, era nuevo y se veía impoluto. El conjunto formado por agente y vehículo transmitía una agradable sensación de pulcritud y prestancia. Todo lo contrario que Chamorro y yo, en nuestro Toyota Celica negro con *spoiler* trasero y rayajos surtidos. Por un momento, el policía municipal debió de pensar que éramos un par de macarras que nos habíamos equivocado de fiesta. No sabía que nuestro parque móvil, merced a la providencia del legislador y la penuria de nuestro presupuesto, procedía de los bienes incautados a narcotraficantes y otros delincuentes, y que no éramos en absoluto responsables de la elección del modelo ni del color. Conducíamos aquello que se ajustaba al gusto de nuestros enemigos, lo que contribuía al incógnito, sin duda, pero también tenía múltiples inconvenientes. Aparte de vernos obligados a viajar en un coche negro en el sofocante julio de Madrid, no podíamos cumplir con las revisiones ni arreglar cada desperfecto de chapa. Los concesionarios de Toyota, y no digamos otros, pedían por ambas operaciones mucho más de lo que la unidad estaba en condiciones de pagar.

No iba a explicarle todo esto al municipal, porque no le importaba y porque por otra parte Chamorro y yo llevábamos prisa. Así que saqué la identificación y se la metí debajo de las narices.

-Ah, pasad, pasad -dijo, un poco azorado.

Vi con el rabillo del ojo cómo Chamorro inclinaba la cabeza y le sonreía. Si lo hacía movida por una ironía maliciosa, o porque el chico le resultaba atractivo, no intenté averiguarlo.

Guié el Toyota hasta el centro del campo deportivo, levantando una considerable nube de polvo. Allí, más o menos alineados, estaban la ambulancia, el Nissan de los nuestros y otros dos coches. Por lo que se veía, no había llegado aún el juez.

-Soy el sargento Bevilacqua, de la unidad central -le dije al guardia que estaba de plantón. Apenas miró el carnet, ocupado en saludarme. Luego se volvió y señaló hacia donde se hallaba un grupo de seis hombres: tres de civil, agachados sobre un bulto, y un par de los

nuestros y otro municipal, observando.

Los que estaban inclinados sobre el cadáver eran el médico forense y dos de criminalística de la comandancia. Conocía de otras veces a uno de los científicos. También él me conocía a mí.

“Un asunto rutinario”, *Nadie vale más que otro*, Lorenzo Silva, Ediciones Destino, 2005

Séance nº3

EL CADÁVER DE STUART PEDRELL

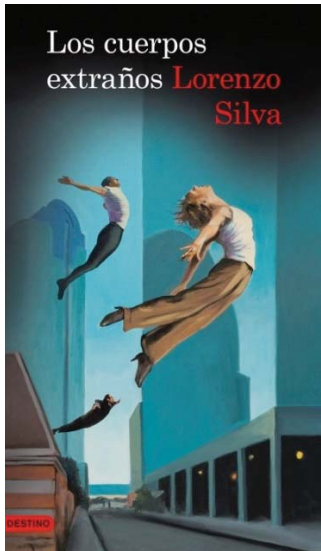
La ruina de mapa quedó desplegada ante él. Con un dedo señaló la zona donde habían encontrado el cadáver de Stuart Pedrell. La mirada viajó hacia el otro extremo de la ciudad. El barrio de San Magín. Un hombre muere apuñalado y a sus asesinos se les ocurre descontextualizarlo. Hay que llevarlo a la otra punta de la ciudad, pero también a un marco en el que la muerte tenga sentido, tenga paisaje humano y urbano adecuado.

-¿Fuiste a los mares del Sur en metro?

Como Stuart Pedrell no contestaba, Carvalho concentró su interés en la barriada de San Magín. [...] A Stuart Pedrell se atribuían un buen puñado de especulaciones, pero sobre todo la de *San Magín, barrio de*. "A finales de los años cincuenta, y dentro de la política de expansión especulativa del alcalde Porcioles, la sociedad Construcciones Iberisa compra, a bajo precio descampados, solares donde se ubicaba alguna industria venida a menos y huertos familiares del llamado *camp de Sant Magí*, zona dependiente del municipio de Hospitalet. Construcciones Iberisa construyó un barrio entero en San Magín y al mismo tiempo adquirió también a bajo precio los terrenos que quedaban entre el nuevo barrio y la ciudad de Hospitalet. En un segundo plan de construcciones, esa tierra de nadie también fue urbanizada y multiplicó por mil la inversión inicial de la Constructora..." San Magín fue mayoritariamente poblado por proletariado inmigrante. El alcantarillado no quedó totalmente instalado hasta cinco años después del funcionamiento del barrio. Falta total de servicios asistenciales. Reivindicación de un ambulatorio del seguro de enfermedad. De diez a doce mil habitantes. Menuda pieza estabas hecho, Stuart Pedrell. [...]

El criminal vuelve al lugar del crimen, Stuart Pedrell. Tú te fuiste a San Magín a ver tu obra de cerca, a ver cómo vivían tus canacos en las cabañas que les habías preparado. ¿Un viaje de exploración? ¿Tal vez de búsqueda de la autenticidad popular?

Manuel VÁZQUEZ MONTALBÁN, *Los mares del Sur*, 1979.



Lorenzo Silva denuncia la corrupción política con 'Los cuerpos extraños'

EFE – 5/06/2014

Silva cierra su trilogía sobre la corrupción política con las investigaciones de una pareja de guardias civiles. La historia narra el asesinato de una alcaldesa del levante, hecho detonante que destapa todo el entramado de corrupción. El escritor cree que "ha conectado con ese instante tan convulso y tan confuso que viven la ciudadanía española".

<http://www.20minutos.es/noticia/2159593/0/lorenzo-silva/publica/los-cuerpos-extranos/>

Operación Púnica

27/10/2014

La Guardia Civil ha **detenido a 51 personas en Madrid, Murcia, León y Valencia** en el marco de una macrooperación contra una presunta trama de corrupción "infiltrada" en ayuntamientos y autonomías que habría adjudicado **contratos con dinero público por valor de 250 millones** de euros en los dos últimos años.

<http://www.rtve.es/noticias/20141027/medio-centenar-detenido-macrooperacion-anticorrupcion-madrid-murcia-leon-valencia/1036804.shtml>

CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2015

ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion : Visions d'avenir

PREMIERE PARTIE : compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará el tráiler de *Sofía y el terco*, película de Andrés BURGOS, (Colombia, 2012).

DEUXIEME PARTIE : analyse de productions d'élèves

A partir des trois copies suivantes précédées de la consigne et éventuellement du support d'évaluation :

- vous indiquerez les acquis culturels, linguistiques et pragmatiques de chaque copie proposée au regard des objectifs de la séquence ;
- vous apprécierez l'adéquation de ces productions avec les niveaux de connaissance et de compétences attendus pour la classe cible ;
- vous proposerez des pistes de remédiation individuelles et/ou collectives ou les prolongements qui vous sembleront pertinents (accompagnement personnalisé, enseignements transversaux, etc.) en fonction de la situation d'enseignement.

Vous vous appuyerez pour cela sur les informations présentes dans les documents d'appui :

- les documents supports proposés à la classe
- la mise en œuvre pédagogique

I PRODUCTIONS DES ELEVES (classe de Seconde) :**Consigne donnée aux élèves**

Expresión escrita: Para el diario del instituto, te piden que redactes un artículo en el que das tu visión del mundo y formulas deseos para que todos puedan convivir en un mundo más humano.

Copie d'élève 1

Notros mundo es muy grande y muy diferente. En este mundo hay dos tipos de personas: las personas que están bien en el mundo y las personas que son malos. Tengo una gran visión del mundo: pienso que el mundo es para aprovechar de la vida, para jugar, ser feliz, trabajar, tener una familia y amigos, no es para estar malo o triste. Para mí el mundo está guapo porque no tengo problemas importantes, estoy una chica feliz. Pero sabo que no todas las personas son feliz, y pienso que no es bien porque vivir sin estar feliz está muy malo para la gente.

Notros mundo no es igual y quiero que todos estén bien en este mundo para que todos puedan ser feliz y para esto quiero también que todos puedan comer y beber para que todos tengan una buena salud. Quiero que nadie sea malo. Quiero que los niños colombianos y mexicanos tengan un buen futuro como los niños franceses, que puedan tener una educación y no subir la guerra.

Quiero un mundo libre de corrupción para que todos se sientan libres y bien con sus familias y amigos. Quiero también un mundo donde no hay injuria ni violencia para que nadie tenga miedo. Mi sueño es que todos están feliz y pueden jugar y que pueden ir a la escuela para trabajar tranquilos. ¡Sean feliz, el mundo está guapo!

Copie d'élève 2

Me visión del mundo:

- la guerra
- la pauvreté / la famine
- el politico
- la maltraitance (femmes et enfants)
- la polución / l'environnement (deforestación)
- disparition animal (espèce)
- malheur

Los país son en guerra porque es politico como el polución o el deforestación.

Copie d'élève 3

¿En que mundo vivimos? ¿Como se desarrollará?

Vivimos en un mundo de guerra y horror. El mundo va malo, hay muchos muertos y pobres. Ya no queremos que haya asaltos ni violencia para que todos sean en seguridad, en Francia como en América Latina. Ya no queremos atentados en Francia ni raptos de los FARC en Colombia. Soñamos con la paz y la libertad para que en el mundo todos seamos conectados y creemos lazos de complicidad, para que todos vivamos en un mundo bonito y para que todos seamos hermanos.

En el futuro, la tierra será contaminada por los hombres. Tenemos que anticipar, limpiar nosotros bosques y nosotros mares como limpiamos nosotros coches ; eso para que nosotra herencia sea maravillosa por nosotros niños.

También, hay que desarrollar la educación para que los niños se enamoren de la música, del teatro y del la poesía. Tendrán también una cantina con una comida caliente y nutritiva. Así, serán educados y se darán cuenta que la contaminación y el crimen organizado son muy malos y ellos serán hombres y no animales

II DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A Situation d'enseignement

1 Contexte

a. L'établissement : lycée polyvalent de zone rurale accueillant 1200 élèves en provenance des six communes avoisinantes. Le contrat d'objectifs de l'établissement vise à soutenir les élèves les plus en difficulté en leur proposant un dispositif d'aide en dehors du temps scolaire pour mieux les orienter et augmenter leur chance de réussite au baccalauréat.

b. La classe : groupe composé de vingt-deux élèves dont deux redoublants, deux élèves étant passés de la classe de quatrième à la classe de seconde et deux autres attendant leur réorientation en section professionnelle en fin de second trimestre. Niveau très hétérogène allant de A1 à B1 avec une majorité de A2+.

2 Descriptif de la séquence pédagogique (objectifs et activités en classe)

La séquence ci-dessous a été proposée au cours du deuxième trimestre. De niveau A2/B1, elle s'inscrit dans l'entrée culturelle *Visions d'avenir* du programme de seconde générale en s'appuyant sur des documents qui favorisent des activités de réception et d'expression. A travers cette séquence, les élèves seront amenés à repérer des informations précises dans différents types de documents qui leur permettront d'avoir une vision critériée du panorama social et politique de certains pays hispanophones. Cela leur permettra aussi d'être sensibilisés à l'acte citoyen avant d'exprimer et d'argumenter leur propre point de vue sur leur vision du monde.

Séance 1 : Document 1 : *¿Qué les queda por probar a los jóvenes?* Poème de Mario Benedetti

Activités langagières : compréhension de l'écrit et expression orale

Objectifs :

- culturel : connaissance d'un auteur engagé.
- lexical : champ lexical de l'insouciance, la violence, la fraternité.
- grammatical : l'expression *quedar por* ; les emplois des verbes *ser* et *estar*
- phonologique : accentuation tonique, schéma intonatif, /c/, /s/
- civique : l'engagement / être citoyen

Mise en œuvre de l'activité : travail en îlots.

Chaque îlot doit s'intéresser à la forme du poème, puis, après une mise en commun, à une strophe en particulier. Dans cette deuxième phase, on attend de chaque îlot qu'il soit capable d'aller de l'explicite vers l'implicite, d'expliquer la vision que le poète a de la jeunesse et les espoirs qu'il fonde à travers les pistes qu'il propose ; les élèves doivent ainsi faire le lien entre le mode de vie de la jeunesse et la nécessité de construire une vie plus ancrée sur l'engagement citoyen et la fraternité.

Travail à la maison : apprendre et déclamer la première strophe du poème. (Écouter le poème lu par l'auteur sur www.youtube.com et se rendre sur www.ivona.com pour s'entraîner à bien prononcer et avoir un schéma intonatif correct).

Séance 2 : Atelier d'écriture

Sur le modèle du poème étudié, les élèves doivent répondre à la question suivante : *¿Qué nos queda por probar en este mundo de intolerancia?* Ce travail s'inscrit dans la continuité de la séquence et fait suite à l'attentat opéré contre Charlie Hebdo le 07/01/2015.

Séance 3 : Document 2 : *Sueños*, chanson de Juanes

Activités langagières : compréhension de l'oral et expression orale

Objectifs :

- culturel : connaître un chanteur colombien et, à travers son texte, découvrir des informations sur la situation sociopolitique de la Colombie.
- Lexical : champ lexical de la guerre, de l'espoir.
- Grammatical : les emplois du subjonctif, les prépositions *con, por, para*.

Mise en œuvre de l'activité :

Première étape : « lluvia de ideas » pour présenter Juanes et commenter le titre de la chanson.

Deuxième étape : compréhension de l'oral : 1 écoute globale pour permettre aux élèves d'exprimer ce qu'ils ont compris de manière générale puis deux écoutes fractionnées pour préciser les rêves du chanteur, pour son pays et pour lui-même.

Troisième étape : explication du contexte auquel fait allusion le chanteur.

Travail à faire à la maison :

1. Rechercher des informations sur la Colombie (situation sociale) et sur les FARC (origine, création, revendications, modes opératoires).
2. Expression orale en continu : *explica por qué sueña Juanes con tantas cosas*.

Séance 4 : Document 3 : Discurso de Josefina Vázquez

Activités langagières : Compréhension de l'écrit et expression orale

Objectifs :

- Culturel : Josefina Vázquez, candidate à l'élection présidentielle du Mexique en 2012 ; la vision politique et sociale du Mexique à travers son discours.
- Lexical : champ lexical de la justice, de l'éducation.
- Grammatical : Les emplois du subjonctif, l'expression du besoin et de l'obligation.

Mise en œuvre de l'activité :

1. Présentation générale du document.
2. Repérages des éléments permettant d'identifier les différents points du programme électoral de Josefina Vázquez.
3. Vision que l'on a du Mexique après la lecture du discours de Josefina Vázquez.
4. Expliquer pourquoi Josefina Vázquez accorde tant d'importance à l'éducation.

Travail à la maison : lecture expressive du discours à enregistrer.

B Les documents supports

Document 1

¿Qué les queda a los jóvenes?

¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de paciencia y asco?
¿sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?
también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros

¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de rutina y ruina?
¿cocaína? ¿cerveza? ¿barras bravas?
les queda respirar / abrir los ojos
descubrir las raíces del horror
inventar paz así sea a pochazos
entenderse con la naturaleza
y con la lluvia y los relámpagos
y con el sentimiento y con la muerte
esa loca de atar y desatar

¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de consumo y humo?
¿vértigo? ¿asaltos? ¿discotecas?
también les queda discutir con dios
tanto si existe como si no existe
tender manos que ayudan / abrir puertas
entre el corazón propio y el ajeno /
sobre todo les queda hacer futuro
a pesar de los ruines de pasado
y los sabios granujas del presente.

¿Qué les queda a los jóvenes? Mario Benedetti, Antologías poéticas, 1984

Document 2

Sueños

Sueño libertad para todos los que están
secuestrados hoy en medio de la selva
y sueño con la paz de mi pueblo desangrado
y con el final de esta injusta guerra.
Sueño con tantas cosas que
quiero que sean realidad
sueño con morir de viejo y no de soledad
Sueño con ir a trabajar

y mucho más con regresar
cada noche a mi casa
para estar junto a ti.

Y que no muera nunca nuestro amor
eso sueño yo
y que se fundan balas para hacer
campanas de libertad
y que no muera nunca nuestro amor
eso sueño yo.

Sueño despertar en un mundo sin dolor
para que el corazón no sufra más las penas
y sueño caminar por las calles de mi país
y solo encontrar paz.
Sueños, Juanes, Mi Sangre, 2004

Document 3

Josefina Vázquez Mota, El sueño de un México diferente y posible con el apoyo de todos
agenciainformativa@servicios.itesm.mx avr. 26, 2012 9:21:26 AM

La candidata arribó el 26 de abril al Auditorio Luis Elizondo con algunos minutos de retraso, y saludó a los alrededor de mil ochocientos asistentes que la esperaban para conocer su plataforma de trabajo y propuestas, que también fueron escuchadas a través de la transmisión en vivo del evento que se hizo por Internet.

"Vengo por los sueños y la libertad. Vengo a dar mi compromiso. Quiero un México donde la ley se cumpla, que se aplique más allá de si se tiene poder económico o político.

Quiero un México con instituciones fuertes; donde vuelvan a creer en la policía y en el ministerio público. Quiero un México absolutamente libre de corrupción, impunidad, injuria, enfermedad. Quiero un México libre que limpie sus bosques, que limpie sus mares, y un México lleno de líderes", dijo tratando de abordar los principales puntos que conforman su propuesta.

Luego inició destacando lo que busca hacer respecto a la educación. "Quiero un México con mejor educación. (...) Necesitamos una educación de calidad para que no haya crimen organizado.

Quiero que los niños vengan a la escuela de 8:00 a 6:00 y que puedan comer en el colegio, una comida caliente y nutritiva; que tengan acceso a la cultura, y que se enamoren de la música, de la poesía del teatro... y que lean para que cuando les pregunten sí sepan qué contestar", agregó y dijo que esto favorecería terminar con el crimen organizado ya que las balas sí pueden detenerse con educación.

<http://www.itesm.edu/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/por+tema/politica/josefinaunmexicodiferente26abr12>

CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2015

ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion : Modernité et tradition

PREMIERE PARTIE : compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará el fragmento de un reportaje *Mujeres republicanas*, Tele7, (España, 2013).

DEUXIEME PARTIE : analyse de productions d'élèves

A partir des trois copies suivantes précédées de la consigne et éventuellement du support d'évaluation :

- vous indiquerez les acquis culturels, linguistiques et pragmatiques de chaque copie proposée au regard des objectifs de la séquence ;
- vous apprécierez l'adéquation de ces productions avec les niveaux de connaissance et de compétences attendus pour la classe cible ;
- vous proposerez des pistes de remédiation individuelles et/ou collectives ou les prolongements qui vous sembleront pertinents (accompagnement personnalisé, enseignements transversaux, etc.) en fonction de la situation d'enseignement.

Vous vous appuyerez pour cela sur les informations présentes dans les documents d'appui :

- la mise en œuvre pédagogique
- les documents supports proposés à la classe

I PRODUCTIONS DES ELEVES (classe de quatrième) :**Consigne donnée aux élèves**

Expresión escrita: En un foro dedicado a las aficiones, un chico español de Murcia presenta su pasión, el flamenco, y pide consejos porque sus padres no quieren que baile ni que cante, porque no es un chico y por no ser andaluz. Decides contestarle y mandarle un « collage » sobre tu actividad preferida.

- Presentas tu pasión: precisas cuándo y dónde sueles practicarla, desde cuándo, cuáles son las cualidades necesarias, etc.
- Le incitas a que se interese por tu actividad.
- Apoyándote en lo estudiado en clase, das tu opinión sobre el flamenco y le das consejos para convencer a sus padres.

Mínimo : 10 líneas (40 minutos)

Critères retenus : réalisation de la tâche- respect des consignes, cohérence- lisibilité et recevabilité linguistique.

Copie d'élève 1

Hola me llamo Manon, tengo quatorce años y soy apasionada al baile también. Practico el baile lo hago desde siete años. Me paso el tiempo libre bailando en mi casa. El baile consiste a inventar coreografías. Tomo clases de baile el miércoles de las dos y media a las cuatro menos cuarto de la tarde. Primero para practicar el baile se necesitan muchas cosas : fuerza, disciplina, ambición. Después se necesita también flexibilidad. Hay que entrenar y escuchar a la profesora para mejorar. La flexibilidad es muy importante para hacer las coreografías. En el clases de baile, hay que tener concentración, técnicas de baile y rítmica. Además, si practicas mi actividad podríamos entrenar juntos. Te propongo también que busques videos para ver cómo se practica esta actividad. Entonces, te aconsejo que practiques el baile porque es un deporte muy divertido. Me encanta el flamenco porque me impacta : es triste y alegre. El cantautor es un creador. Te aconsejo que digas a tus padres que el baile es no cosa de niñas ni un capricho, en mi club hay también chicos. Por fin, si practicas la misma actividad que yo, podría ayudarte. Buenas suerte. Adíos

Copie d'élève 2

Primero, me llamo Sarah y tengo trece años. Vivo en un pueblo y me apasiona el balonmano. Soy adicta a este deporte. Practico el balonmano desde hace cuatro años. Además, formo parte de un club. He tenido un único profesor. En mi club se puede hacer gimnasia, rugby... Me entreno una vez a la semana, el viernes de las siete a las ocho de la noche pero suelo hacer balonmano cada día en casa. Me gusta competir no sólo en club sino también en el colegio con mis amigos. Después me encantan todos los deportes colectivos como el fútbol, el voleibol... Hay que escuchar y se entrenar mucho para mejorar. Luego paso el tiempo libre jugando al balonmano. Para practicar mi actividad se necesitan muchas cualidades. Hay que ser ambiciosa, fuerte y se necesitan potencia y paciencia. Te aconsejo que te entrenes conmigo y con mi equipo. Si practicaras mi actividad podrías mantenerse en forma y aprender muchas cosas. Por fin quiero que practiques el balonmano conmigo y con mi equipo. Esperamos que vienes ! Además, propongo también que veas películas sobre el flamenco con tus

padres, cómo « Flamenco, flamenco ». Hay diferentes bailarines chicas cómo chicos ! Y no son todos andaluces como Silverio. Y, qué baile más emocionante ! Propongo que digas a tus padres que el flamenco no sólo es un ocio sino también una pasión.

Copie d'élève 3

Primero, me llamo León y tengo trece años. En mi tiempo libre, jugando a los videos juegos, montando en bici y jugando al fútbol. Después practico fútbol desde 2010 porque es un actividad deportiva. Luego juego al fútbol el miercoles de las trece a las cinco menos cuarto de la tarde. También por jugar al fútbol, se necesita cualidades como la deportividad y la concentración. Si te guste el fútbol, venga en mi club por juegue conmigo y con mi amigo. Te aconsejo que vea video en el fútbol por saber si te gusta. El flamenco es bien, es dinámico, el flamenco es el baile más tradicional de Andalucía. Adíos

II Documents complémentaires

A Situation d'enseignement

1 Contexte

- Situation d'enseignement : cette séquence pédagogique a été proposée à des élèves de 4^{ème} LV2 au deuxième trimestre. Ces élèves ont débuté l'apprentissage de l'espagnol en 5^{ème} (deux heures hebdomadaires). La classe est constituée de 27 élèves (15 filles et 12 garçons). Dans cette classe, deux élèves bénéficient d'un PPRE dyslexie. Il s'agit d'une classe hétérogène, d'un niveau global satisfaisant, toutes disciplines confondues. Elle se trouve dans le seul collège public d'une commune de 1300 habitants, située en zone rurale. Cet établissement de 300 élèves environ propose une section sportive escalade.

En cours d'espagnol, depuis le mois de septembre, les tables sont disposées en îlots. Le professeur d'espagnol intervient dans le dispositif d'Accompagnement Personnalisé (une heure par semaine). En fonction des périodes, les séances proposées permettent un approfondissement du contenu des cours en classe entière ou une autre approche (elles s'adressent entre autres aux élèves qui souhaitent intégrer une section européenne après le collège) et une prise en charge plus individualisée des élèves en difficulté, parfois de façon ponctuelle (réactivation et remédiation, entraînements aux projets finaux, etc.).

Dans le cadre de la séquence pédagogique proposée, un travail interdisciplinaire a été mené à bien avec le professeur d'Arts Plastiques. En effet, le support du projet final, réalisé à partir de la technique de création artistique du « collage », a été envisagé conjointement et créé par les élèves pendant une séance d'Arts Plastiques dont le programme officiel stipule : « L'élaboration d'images se complètera d'approches descriptives et analytiques de documents permettant d'évaluer et de réinvestir leurs portées informative, communicative et émotionnelle à des fins artistiques. » (utilisation des TICE)

- Mise en œuvre pédagogique :

Besoins et objectifs visés :

- Connaissances : histoire, origines du flamenco et identité culturelle
- Outils de communication :
 - lexique en lien avec les sentiments, les impressions, le ressenti et les loisirs
 - vocabulaire nécessaire à la description d'une affiche illustrée
 - quelques formes de l'imparfait, du passé composé et du passé simple
 - expression de conseils : le présent du subjonctif - tournures affectives (réactivation)
- Structuration du discours : réactivation des connecteurs logiques simples
- Savoir-faire : analyse d'un document iconographique

- Activité langagière dominante : EE - Autres activités langagières travaillées : CE / EO.

Compétences du socle entraînées :

- C2 (La pratique d'une langue étrangère) : EE- écrire un message simple- écrire un court récit, une description + CE- comprendre le sens général de documents écrits- savoir repérer des informations dans un texte.
- C4 (La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication) : plusieurs items.
- C5 (La culture humaniste) : avoir des connaissances et des repères relevant de la culture artistique ; faire preuve de sensibilité, d'esprit critique (être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'une œuvre artistique)= savoir-être.

• DEROULEMENT DE LA SEQUENCE:

1) Première séance : recherches encadrées sur Internet en salle multimédia / activités diverses de CE (données à relier, vrai-faux, texte à trous, QCM, ...). Objectif culturel : découverte du flamenco (bref historique, origines, aire géographique, les thématiques, les grandes figures- Paco de Lucía, entre autres-, etc.) + lien vidéo de la bande-annonce du film de Carlos Saura *Flamenco, flamenco* (2010).

Reprise collective structurée à partir des informations trouvées (EO) puis entraînement à l'EE, à partir d'une aide lexicale, à rendre (écrit formatif) : *¿qué experimentas al oír flamenco ? ¿Te gustaría ver un espectáculo de flamenco y aprender a bailarlo? ¿Por qué?*

2) Deuxième séance : reprise sous forme de carte mentale autour du terme « flamenco » qui sera complétée au cours de la séquence avec les nouveaux éléments.

Exploitation des poèmes de Federico García Lorca. Lecture expressive et relevé d'informations sous forme de tableau (« *Lo que define a los cantaores* », « *Lo que expresa el flamenco* », « *Evocación de Andalucía, tierra flamenca* »). CE

Puis expression guidée avec amorces à compléter pour reprendre les éléments relevés (« *El flamenco consiste en...* », « *Primero, el flamenco permite expresar...* », « *Además, el cantaor no sólo... sino también...* », etc.)= entraînement EE.

3) Troisième séance : « *Entrevista a David Casares* » CE-EO

Lecture et commentaire de l'interview : construction d'une trace écrite structurée.

- *Presentación del cantaor* : *desde... / desde hace...* / quelques formes au passé

- *Su visión del flamenco*: tournures affectives, l'obligation personnelle et impersonnelle, le verbe *necesitar*, « *el flamenco es el baile más tradicional de Andalucía* », etc.

- *Evocación de sus recuerdos* : *pasarse el tiempo + ger.*

- *Sus consejos* : *aconsejar que, proponer que + subj.*

Puis entraînement EOI : *imaginemos que eres un(a) campeón(a) de tu ocio preferido o de tu pasión. Apoyándose en el documento recién estudiado, tu compañero(a) te hace preguntas ; le contestas valorizando tu actividad. Después, intercambiáis los papeles.*

Relevé du conditionnel « *me gustaría* » pour introduire la proposition subordonnée conditionnelle irréalisable: « *si practicas mi actividad, podrías..* »).

Travail à la maison : *oralmente, ser capaz de presentar a David Casares e imitando las respuestas del cantaor, presentar en unas líneas mi actividad u ocio preferido intentando convencer a un(a) amigo(a) de que se interese por mi pasión.*

4) Document iconographique « *Murcia flamenca, concurso de cante* » EO-EE

Description et analyse de l'affiche centrée sur la notion « modernité et tradition ».

Puis activité d'expression écrite en îlots. Scénario : *un chico de tu edad quiere participar en este concurso pero sus padres no están de acuerdo. En grupos, vais a imaginar los consejos de sus amigos que entienden su pasión.* Puis mise en commun des idées.

B Supports exploités dans la séquence

Document 1 :

Federico García Lorca, “Viñetas flamencas”, *Poema del cante jondo*, Editorial Ulises, 1931.

<p>« Retrato de Silverio Franconeti »</p> <p>Entre italiano y flamenco, ¿cómo cantaría aquel Silverio? La densa miel de Italia con el limón nuestro, iba en el hondo llanto del siguiroyero. Su grito fue terrible. Los viejos dicen que se erizaban los cabellos, y se abría el azogue de los espejos. Pasaba por los tonos sin romperlos. Y fue un creador y un jardinero. Un creador de glorieta para el silencio. Ahora su melodía duerme con los ecos. Definitiva y pura ¡Con los últimos ecos!</p>	<p>« Juan Brega »</p> <p>Juan Brega tenía cuerpo de gigante y voz de niña. Nada como su trino. Era la misma pena cantando detrás de una sonrisa. Evoca los limonares de Málaga la dormida, y hay en su llanto dejos de sal marina. Como Homero cantó ciego. Su voz tenía, algo de mar sin luz y naranja exprimida.</p>
--	--

Document 2 : « Entrevista a Daniel Casares (fragmentos) », www.andalucia.com.

Daniel Casares es un portentoso y joven guitarrista flamenco. Nacido en Estepona, Málaga, en 1980, a muy temprana edad descubrió que tenía un talento natural para tocar la guitarra. Su pasión se vio alimentada por la música que escuchaba en casa cuando era niño. Daniel comenzó su viaje por el misterioso y apasionado mundo del flamenco partiendo desde el alma de esta música. Hoy en día existe una nueva generación de jóvenes guitarristas que tocan lo que ha venido a denominarse “Nuevo Flamenco”, un estilo que fusiona jazz y música pop con el soul y los ritmos flamencos.

- **El periodista** : ¿Procedes de una dinastía de artistas flamencos?
- **Daniel Casares** : No. Soy el primer artista flamenco de mi familia.
- **El periodista** : ¿Quién te enseñó a tocar la guitarra? ¿Quién fue tu mejor profesor?
- **D.C.** He aprendido de mucha gente, no he tenido un único profesor. Recibí clases en la Casa de la Cultura de Estepona. Aprendí mucho de José Antonio [“El Chaparro”]. Es alguien increíble.
- **El periodista** : ¿Te gusta oír el cante flamenco?
- **D.C.** Sí, me gusta mucho el cante. El cante es la expresión flamenca más ancestral, la raíz más directa hacia el corazón del flamenco. El guitarrista debe ser capaz de acompañar al

cantaor y al bailaor porque hay que entender los tres elementos del flamenco para comprender el arte en su totalidad. El cantaor, que habitualmente sólo está acompañado por la guitarra, también necesita saber cómo cantar perfectamente para el baile. Son muchas las cosas que hay que comprender en el flamenco.

- **El periodista** : Daniel, ¿cuál ha sido la etapa más memorable o la más impresionante de tu carrera hasta el momento?

- **D.C.** (*Tras un largo suspiro*) Si te refieres al acontecimiento que mejor recuerdo, seguramente las 12, 14 o 15 horas diarias ensayando con la guitarra, porque mucha gente no es consciente de lo mucho que sufre el artista. Todo el mundo piensa que es todo muy bonito y en cierta medida lo es. Pero detrás de cada artista se esconde una zona de oscuridad y de sufrimiento. Yo diría que son muchos los momentos memorables.

- **El periodista** : Según tú, ¿qué es lo fundamental para que alguien triunfe como guitarrista flamenco? ¿Cuál sería tu consejo para un artista en ciernes?

- **D.C.** Respeto.

- **El periodista** : ¿Simplemente respeto?

- **D.C.** Sí, es lo primero y lo primordial para todo artista. [...] Es un arte muy sentimental, que proviene del alma. Son muchas las cosas que es necesario entender del flamenco y por eso necesitamos el conocimiento de los artistas que nos han precedido.

- **El periodista** : Daniel, me consta que eres una persona muy ocupada, por eso me gustaría agradecerte el que hayas sacado tiempo para venir y charlar conmigo hoy. Te deseo el mayor de los éxitos con tu nuevo CD y mucha suerte con la gira. Espero que todo vaya bien.

- **D.C.** Ha sido un placer.

Document 3



Bilan de l'admission

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option : 0426E ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles :	723		
Nombre de candidats non éliminés :	690	Soit : 95.44	% des admissibles.
<i>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).</i>			
Nombre de candidats admis sur liste principale :	365	Soit : 52.90	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	80	Soit : 11.59	% des non éliminés.
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

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

Moyenne des candidats non éliminés :	90.61	(soit une moyenne de :	07.55 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0113.83	(soit une moyenne de :	09.49 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :	0080.68	(soit une moyenne de :	06.72 / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :	/ 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	60.28	(soit une moyenne de :	07.54 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0081.02	(soit une moyenne de :	10.13 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :	0051.38	(soit une moyenne de :	06.42 / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :	/ 20)

Rappel

Nombre de postes :	365		
Barre de la liste principale :	0085.46	(soit un total de :	07.12 / 20)
Barre de la liste complémentaire :	0075.84	(soit un total de :	06.32 / 20)

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

Bilan de l'admission

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option : 0426E ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles :	82		
Nombre de candidats non éliminés :	81	Soit : 98.78	% des admissibles.
<i>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).</i>			
Nombre de candidats admis sur liste principale :	42	Soit : 51.85	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

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

Moyenne des candidats non éliminés :	95.71	(soit une moyenne de :	07.98 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0119.18	(soit une moyenne de :	09.93 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de :	/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :	/ 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	61.85	(soit une moyenne de :	07.73 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0083.48	(soit une moyenne de :	10.43 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de :	/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :	/ 20)

Rappel

Nombre de postes :	42		
Barre de la liste principale :	0089.00	(soit un total de :	07.42 / 20)
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de :	/ 20)

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

Bilan de l'admission

Concours : EBV TROISIEME CONCOURS DU CAPES

Section / option : 0426E ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles : 30

Nombre de candidats non éliminés : 28 Soit: 93 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, CA, NR, RD, EI, RA, NV, HN, VA, FA, 00.00)

Nombre de candidats admis sur liste principale : 20 Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0 Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

Moyenne des candidats non éliminés : 13.79 Moyenne des candidats admis sur liste principale : 15.75 Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0 Moyenne des candidats admis titre étranger : 0

Moyenne des candidats non éliminés : 5.27 Moyenne des candidats admis sur liste principale : 6.75 Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0

Soit: 71 % des non éliminés. Soit: 0 % des non éliminés.

(soit une moyenne de : 6.9/20) (soit une moyenne de : 7.88/20) (soit une moyenne de : 0/20) (soit une moyenne de : 0/20)

(soit une moyenne de : 5.27/20) (soit une moyenne de : 6.75/20) (soit une moyenne de : 0/20)

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

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats admis à titre étranger :

Nombre de postes :Barre de la liste principale :Barre de la liste complémentaire :

0 (soit une moyenne de : 0/20)

2010.5 (soit un total de : 5.25/20) 0 (soit un total de : 0/20)

(Total des coefficients : 2 dont admissibilité : 1 admission : 1)

Rappel

Page 1/1

Bilan de l'admission

Concours : EBW TROISIEME CONCOURS CAFEP-CAPES (PRIVE)

Section / option : 0426E ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles : 11

Nombre de candidats non éliminés : 11 Soit: 100 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, CA, NR, RD, EI, RA, NV, HN, VA, FA, 00.00)

Nombre de candidats admis sur liste principale : 5 Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0 Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

Moyenne des candidats non éliminés : 13.02 Moyenne des candidats admis sur liste principale : 15.2 Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0 Moyenne des candidats admis titre étranger : 0

Moyenne des candidats non éliminés : 5 Moyenne des candidats admis sur liste principale : 7.3 Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0

Soit: 45 % des non éliminés. Soit: 0 % des non éliminés.

(soit une moyenne de : 6.51/20) (soit une moyenne de : 7.6/20) (soit une moyenne de :

0/20) (soit une moyenne de : 0/20)

(soit une moyenne de : 5/20) (soit une moyenne de : 7.3/20) (soit une moyenne de : 0/20)

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

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats admis à titre étranger :

Nombre de postes :Barre de la liste principale :Barre de la liste complémentaire :

0 (soit une moyenne de : 0/20)

512.5 (soit un total de : 6.25/20) 0 (soit un total de : 0/20)

(Total des coefficients : 2 dont admissibilité : 1 admission : 1)

Rappel