



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES INTERNE ET CAER-PC

Section : ESPAGNOL

Session 2015

Rapport de jury présenté par :

MONSIEUR YANN PERRON
président du jury

Avec la collaboration de
Mesdames et Messieurs E. DEBRARD, A-F. JEGO,
N. PEREZ WACHOWIAK, V. VIDAL, S. AÑORGA, P-A. DEBOIS,
pour la rédaction des rapports d'épreuves

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

SOMMAIRE

Avant-propos	3
Composition du jury	5
Bilan général	8
I. Dossier RAEP Admissibilité	9
II. Épreuve orale d'admission (le dossier pédagogique)	12
II.1 Exemple de traitement d'un dossier Collège	23
II.2 Exemple de traitement d'un dossier Lycée	32
III Epreuve orale d'admission (compréhension et expression en espagnol)	39
IV. Exemples de sujets proposés à l'épreuve orale	43

AVANT-PROPOS

L'épreuve d'admissibilité du Capes interne d'espagnol consiste, comme pour les autres disciplines, en la présentation d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience (RAEP) dans lequel les candidats doivent, d'une part, faire état de leur parcours professionnel et d'autre part, rendre compte d'une expérience pédagogique et l'analyser. L'admission, quant à elle, repose sur deux épreuves orales successives d'une durée totale d'une heure et vingt-cinq minutes, durée raisonnable pour apprécier les qualités d'un candidat à un poste de professeur certifié.

Le nombre de candidats inscrits à la session 2015 (1351 dont 801 pour le secteur public et 550 pour le secteur privé) est relativement stable par rapport à celui de la session 2014 (- 5%) et témoigne d'un fort intérêt pour le concours. Toutefois, les candidats éliminés restent très nombreux (46 % des inscrits pour le public, et 26 % pour le privé) ce qui interroge sur l'écart entre l'intention de se présenter au concours et la finalisation ou la recevabilité du dossier d'inscription.

Il n'aura échappé à aucun candidat que les lauréats des sessions antérieures ont été peu nombreux au regard du nombre d'inscrits et que la sélection ne peut être qu'exigeante. L'augmentation certaine entre les sessions 2014 à 2015 du nombre de postes du secteur public (de 20 à 24, soit + 20 %) et de celui du secteur privé (de 23 à 45, soit + 96%) a amélioré les probabilités de réussite ; toutefois, la moyenne des admis pour l'un et l'autre concours se situe autour de 13/20 et démontre encore une fois le haut niveau professionnel des lauréats.

Le rapport de la session 2015 s'inscrit dans le sillage du rapport de la session antérieure dans la mesure où les attendus du jury sont inchangés. Chaque sous-partie renoue avec les conseils et recommandations de toujours, mais il est important que chaque futur candidat s'appuie sur une version actualisée du déroulement des différentes épreuves. L'examen du dossier de RAEP, première étape du concours, sélectionne les candidats s'étant d'abord pliés aux exigences de présentation et de rédaction ; l'on doit malheureusement déplorer en la matière -cette année encore mais en nette diminution toutefois-, des choix personnels rédhibitoires. Sur le plan des contenus, les dossiers les plus aboutis ont été ceux qui ont fait preuve de clarté, de pertinence dans les choix didactiques et pédagogiques, d'une véritable réflexion, en somme, sur les pratiques d'enseignement présentées.

Les épreuves orales, quant à elles, ont permis d'apprécier la capacité de chaque candidat admissible à d'abord présenter oralement une mise en œuvre pédagogique à partir d'un corpus préalablement analysé. Cette démarche convoque, entre autres, une aptitude à extraire le sens des documents, à discerner l'essentiel de l'accessoire, à organiser son discours, à s'exprimer clairement dans une langue française de bonne tenue. Ces connaissances et compétences s'articulent, rappelons-le, au service de choix didactiques et pédagogiques encadrés par les programmes.

La seconde partie de l'épreuve place le candidat devant un document en langue espagnole ; elle révèle, parfois douloureusement, combien l'entraînement à la

compréhension de l'audio est déterminant tout autant que celui à la prise de parole en continu et en interaction. Il convient également de retenir que cette épreuve permet non seulement d'apprécier les capacités du candidat à s'exprimer clairement, à argumenter, à échanger avec le jury, mais aussi de mesurer des connaissances sur le monde hispanique.

Cette année encore, pour certains candidats, l'écart entre la bonne qualité de leur dossier de RAEP et l'indigence du projet pédagogique présenté à l'oral d'admission a conduit le jury à s'interroger sur l'authenticité ou la sincérité de ce dossier de RAEP sur la base desquels ils ont été déclarés admissibles. Rappelons simplement que l'interrogation orale, y compris sur le dossier RAEP maintenu à disposition du jury, permet de lever toute ambiguïté car seule une pratique personnelle bien réelle -et forcément visible- permet, en un temps de préparation limité, de proposer un projet pédagogique solide, réaliste et pertinent au regard du niveau de classe choisi. Concernant ce dernier point, il importe que le choix « collègue » ou « lycée » se fasse en fonction de la pratique professionnelle concrète du candidat, et non au prétexte qu'un sujet « collègue » serait supposément plus facile qu'un sujet « lycée ».

Chacun des 160 candidats admissibles a été écouté avec la plus grande attention et le jury a eu le plaisir d'entendre des exposés parfois remarquables de qualité récompensés par de très bonnes notes. Les candidats retenus s'expriment dans une langue riche et nuancée, aussi bien en espagnol qu'en français ; ils se sont certainement préparés avec régularité, méthode et conviction et ne peuvent avoir été surpris par la nature des épreuves car elles sont clairement définies par les textes officiels et les rapports successifs. Une bonne connaissance des programmes et autres documents officiels à disposition sur le site ministériel Eduscol ne peut que consolider et mettre en valeur les savoirs et compétences disciplinaires en jeu dans le concours.

J'adresse donc toutes mes félicitations aux lauréats du concours 2015 et encourage les candidats de la session prochaine à se préparer en tenant compte des éléments d'analyse présents dans ce rapport.

Pour conclure, je souhaite exprimer mes remerciements très sincères aux membres du jury. Ils se sont attachés à évaluer les 846 candidats avec autant de rigueur que de bienveillance et souci d'équité. Je remercie les personnels du rectorat de Rennes, et en particulier le lycée Emile Zola qui nous a réservé le meilleur accueil et salue, bien entendu, la disponibilité et la compétence de tous ceux qui ont contribué au très bon déroulement de ce concours.

Le président du concours

Yann PERRON

COMPOSITION DU JURY

Président

M. Yann PERRON
Inspecteur d'académie
Inspecteur pédagogique régional
Académie de ROUEN

Vice-présidente

Mme Sylvie IMPARATO-PRIEUR
Professeur des universités
Académie de LYON

Membres du jury

M. Philippe AMOROS
Professeur certifié hors-classe
Académie de BESANÇON

M. Stéphane AÑORGA
Professeur certifié
Académie de CAEN

Mme Elsa BANCEL
Professeur certifié
Académie de LILLE

M. Mario BARBUTI
EC.R professeur agrégé
Académie de VERSAILLES

Mme Estelle BOURJALA
Professeur certifié
Académie de POITIERS

M. Laurent BOUTIER
Professeur certifié
Académie de POITIERS

M. Philippe BUDON
Professeur certifié hors-classe
Académie de CLERMONT FERRAND

Mme Karen BURY
Professeur certifié
Académie de LILLE

Mme Dominique CHATTÉ Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie de BESANÇON
Mme Brigitte CHOUPAUT Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie de ROUEN
M. Pierre-Alain DE BOIS Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Estelle DEBRARD Professeur Agrégé	Académie de PARIS
M. Eric FONTA Professeur certifié	Académie de LILLE
M. Mor GAYE Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Rose-Marie GOUGA Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie de CLERMONT-FD
M. José INZAURRALDE Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
Mme Anne-Françoise JÉGO Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES
Mme Josiane LALANNE Professeur certifié hors-classe	Académie de MONTPELLIER
Mme Catherine LAPORT Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Simone MARCELLESI Professeur certifié hors-classe	Académie de PARIS
Mme Nathalie PEREZ-WACHOWIAK Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Thierry PONCET EC. R professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Anne-Marie POUPIN Professeur certifié hors-classe	Académie de RENNES

Mme Mariajosé ROQUES
Professeur certifié hors-classe

Académie de ROUEN

M. Noé SERAFIN
Professeur certifié

Académie de NANTES

Mme Isabelle THIERRY-RÉAUX
Professeur certifié hors-classe

Académie de ROUEN

Mme Valérie VIDAL
Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional

Académie de POITIERS

BILAN GENERAL

CAPES interne

Nombre de postes : 24

Nombre de candidats inscrits : 801

Nombre de candidats non éliminés : 435 soit 54 % des inscrits

Moyenne des candidats non éliminés : 7,53/20

Moyenne des candidats admissibles : 11,39/20

Barre d'admissibilité : 11/20

Nombre de candidats admissibles : 57 soit 13% des non éliminés

Nombre d'admis : 24 soit 43% des admissibles présents

Barre d'admission : 10,16 /20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 12,79/20

ACCES À L'ECHELLE DE REMUNERATION CAPES PRIVE

Nombre de postes : 45

Nombre de candidats inscrits : 550

Nombre de candidats non éliminés : 409 soit 74 % des inscrits

Moyenne des candidats non éliminés : 8,06/20

Moyenne des candidats admissibles : 11,03/20

Barre d'admissibilité : 10/20

Nombre de candidats admissibles : 103 soit 25% des non éliminés

Nombre d'admis : 45 soit 47% des admissibles présents

Barre d'admission : 10/20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 13,03/20

**RAPPORT sur l'épreuve d'admissibilité
établi par madame Nathalie PEREZ-WACHOWIAK**

LE DOSSIER DE RAEP : une épreuve en soi.

Depuis la session 2012, le RAEP constitue la première épreuve de ce concours de recrutement. Les précédents rapports ont précisé les attentes du jury. Leur lecture en est vivement recommandée aux futurs candidats.

Le présent rapport se veut donc un complément prenant en compte les dossiers reçus lors de cette session 2015.

LE DOSSIER DE RAEP : un dossier en deux parties, une épreuve en soi.

Nous rappelons tout d'abord que les candidats ne sont autorisés à n'envoyer qu'un seul dossier RAEP. Aucun envoi complémentaire ou de substitution ne pourra être pris en compte.

Le dossier RAEP est constitué deux parties :

- 1) le parcours professionnel,
- 2) la présentation de la séquence, l'analyse réflexive et les annexes.

Le jury a noté cette année la qualité de nombreux dossiers : les candidats ont su s'appuyer sur les conseils et pistes donnés dans le rapport 2014 notamment, prenant soin de mettre en cohérence leur parcours professionnel et la séquence proposée.

L'arrêté du 27 avril 2011 indique que « *Dix minutes maximum pourront être réservées, lors de l'entretien, à un échange sur le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle qui reste, à cet effet, à la disposition du jury.* ». Le jury a donc pu s'étonner, lors de l'épreuve d'admission, de l'incapacité de certains candidats à revenir sur les éléments rédigés dans leur RAEP.

Respect des consignes - soin, qualité de la langue française et espagnole.

Si la plupart des dossiers ont respecté les consignes des textes officiels dossier agrafé et sans spirale, police, encre, interligne, marges, etc.) certains ont confondu nombre de pages et nombre d'annexes, dépassant de ce fait très largement les « une à huit pages maximum » attendues. Nous précisons à nouveau que des documents tels CV, attestations, copies de diplômes ou de pièces d'identité, lettres de recommandation n'ont pas à figurer au dossier.

1) Le parcours professionnel

Le jury a apprécié l'esprit de synthèse et d'analyse de plusieurs dossiers, structurés et agréables à lire. Adossés à une sélection rigoureuse des exemples donnés, ces parcours tendaient à mettre en lumière les compétences professionnelles déjà acquises.

Nous rappelons cependant qu'il est inutile de citer tout ou partie du référentiel des compétences de l'enseignant : les propos et illustrations choisis doivent permettre au jury de déduire par lui-même les acquis de l'expérience du candidat.

2) La présentation de la séquence, l'analyse réflexive et les annexes

Le jury attend du choix de la séquence qu'il mette en évidence la capacité du candidat à mener un projet d'apprentissage.

Nous invitons donc à choisir avec soin la classe et le moment de l'année : il est clair que la présentation des premières heures de cours en classe de débutants offre bien moins d'opportunité d'éclairer sur cette compétence. Nous engageons les candidats à limiter ce risque en présentant des séquences suffisamment étoffées sur le plan pédagogique et didactique.

Usage d'un vocabulaire technique maîtrisé

Le jury note avec satisfaction le recours désormais efficace à un vocabulaire technique simple, précis et maîtrisé. Des candidats, néanmoins, confondent encore séance et séquence, expression orale en continu et écrit oralisé, oral en interaction et « questions-réponses » entre professeur et élèves.

2.1 Choisir les supports et le projet d'apprentissage

Le choix des supports :

Cette année, la plupart des dossiers ont pris en compte l'indispensable dimension culturelle dans les supports exploités.

Nous mettons à nouveau en garde les candidats qui se contentent de proposer une séquence tirée d'un manuel sans opérer des choix pédagogiques ; les propositions émanant de guides pédagogiques trouvés sur Internet n'ont pas davantage pu convaincre le jury des acquis personnels des candidats.

2.2 Présenter sa séquence

Rapport 2014, extrait : « *L'exposé didactique de la séquence doit présenter explicitement la démarche mise en œuvre. Il importe que le candidat expose le déroulement précis de chaque séance : les consignes, le questionnement et les approches choisis, les diverses tâches proposées aux élèves. Trop de dossiers restent très évasifs voire muets sur cette indispensable explicitation.*

Le jury ne saurait non plus se contenter d'un plan séquence pour cette présentation didactique. »

Cette année, le jury a apprécié que la plupart des dossiers aient présenté des mises en œuvre respectant la faisabilité du projet d'apprentissage : nombre d'heures, typologie des activités, etc.

Les meilleurs dossiers ont osé développer la mise en œuvre, donnant ainsi au jury des éléments tangibles permettant d'évaluer leurs compétences à enseigner. D'autres ont trop largement axé leur exposé sur le contexte d'apprentissage ou bien n'ont étayé leur démonstration que de données générales : « Je procède à l'élucidation » sans préciser les mots choisis, « Les élèves s'entraînent à la compréhension de l'oral grâce à plusieurs écoutes ».

Le jury n'a pas été en mesure, dans ces cas, de mesurer la pertinence didactique ou l'habileté pédagogique du candidat.

Nous engageons les candidats à construire leur séance et séquence en s'interrogeant sur les besoins, les obstacles que pourraient rencontrer leurs élèves ; ces anticipations essentielles leur permettront ensuite d'envisager les aides et remédiations à apporter à la classe et seront autant de leviers pour des entraînements adaptés.

Un certain nombre de dossiers a su mettre en évidence, en s'appuyant sur des exemples précis, comment la diversité des élèves était effectivement prise en charge. Ils ont été valorisés et ont davantage convaincu que les affirmations déclaratives : « Au cours de cette séance, je m'efforce de prendre en charge les élèves dyslexiques et intellectuellement précoces ».

2.3 Analyser sa pratique

Cette session a montré que les candidats s'étant préparé avec sérieux, ont su présenter un retour réflexif articulé, argumenté et réaliste.

En revanche, ceux qui se sont limités à de simples affirmations « Je ne ménage pas ma peine pour construire une séquence efficace... », « Je suis tout à fait impliqué.... » n'ont pu remporter l'adhésion des correcteurs.

Rapport sur l'épreuve d'admission (dossier pédagogique)
établi par
mesdames Estelle DEBRARD et Valérie VIDAL et monsieur Pierre-Alain DE BOIS

Sujet type pour la session 2015

1. Vous exposerez votre analyse de chacun des documents qui composent ce dossier. Vous en démontrerez également l'intérêt et la complémentarité.

2. Vous présenterez une séquence élaborée à partir de la totalité des documents du dossier, en précisant vos choix concernant :
 - Le niveau de classe destinataire en fonction de son programme ;
 - les objectifs culturels et linguistiques en fonction d'une problématique ;
 - l'enchaînement des activités langagières ;
 - les consignes de travail à l'issue d'une des séances ;
 - le type de production attendue en fin de séquence.

3. Vous choisirez un des documents du dossier et présenterez les objectifs et la mise en œuvre de son élucidation.

4. Entretien avec le jury.

NB : cette partie de l'épreuve se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en espagnol (B.O.E.N. n° 15 du 20 avril 2000).

La session 2015 du CAPES interne fait apparaître que la majorité des candidats a pris en compte les rapports des jurys des années précédentes et que rares sont ceux qui ont semblé découvrir l'épreuve orale portant sur le dossier pédagogique.

Les dossiers pédagogiques proposés, qu'il s'agisse du collège ou du lycée, ont donné lieu à l'exploitation de documents très variés (texte d'auteur, poème, article de journal, extrait de blog, documents iconographiques) et montré toute l'importance d'un ancrage culturel fort, allié à des registres linguistiques riches.

Cette réaffirmation de l'entrée culturelle a exigé des candidats qu'ils fassent une analyse, certes synthétique, mais rigoureuse et approfondie des documents qui composaient leur dossier et des contextes dans lesquels ils avaient été conçus ou auxquels ils faisaient référence. A cela s'ajoute la nécessaire culture générale sans cesse actualisée dont doit faire preuve tout professeur en exercice. Les sujets ne faisaient pas appel à une forme

d'érudition, mais à des connaissances solides sur des thématiques souvent citées dans les programmes ou documents ressources institutionnels, et repris dans maints manuels scolaires.

Le respect des quatre consignes du sujet, identiques à tous les dossiers de cette session était un autre axe de réussite.

La préparation du dossier suppose un entraînement régulier pendant l'année, mais aussi que candidat sache transposer sa capacité à préparer une séquence pédagogique comme tout professeur en exercice. La réflexion sur les enjeux didactiques et l'anticipation de la mise en œuvre pédagogique sont inhérentes à tout acte pédagogique. On aura donc apprécié les candidats qui, suite à une analyse fine des documents, auront su dégager clairement l'axe fédérateur du dossier, la problématique qui le sous-tendait, sans oublier pour autant la spécificité de chaque document. Présenter un déroulé de séquence s'inspirant des grandes orientations institutionnelles, mais aussi en phase avec un public scolaire donné témoignait d'une réflexion pertinente. Concevoir une séquence pédagogique (une séquence étant une suite de séances à articuler, un enchaînement en somme) suppose la prise en compte de nombreux paramètres, qui vont de la perception fine des supports à la didactisation, et ce au travers de différentes étapes (identification des pré-requis, réactivation des acquis, découverte et analyse exacte des documents, exploitation pédagogique, anticipation des difficultés des collégiens et/ou des lycéens, évaluations formative(s) et sommative), autant de moments incontournables de la préparation en amont.

DOSSIERS DE LA SESSION 2015

Dossier Collège 1

1. Extrait du recueil de contes de Josefina Aldecoa, *Madrid, otoño, sábado*, Alfaguara, 2012
2. Poème « Recuerdo infantil », Antonio Machado, *Soledades*, 1903
3. « Entrevista a Carmen Posadas », Arcadi Espada, *El País*, 17-08-2003
4. « La letra con la sangre entra » (1780 – 1785), tableau de Francisco de Goya, Musée de Zaragosse

Dossier Collège 2

1. Extrait du roman de Paloma Bravo, *La piel de Mica*, Plaza & Janés, 2013
2. Extrait du roman de Rebeca Rus, *Mientras tanto en Londres*, Editorial Planeta, 2011
3. Affiche « *De mayor, quiero ser ...* », Campagne « Gitanos con estudios, gitanos con futuro ».
4. Planche de Nik, Gaturro

Dossier Collège 3

1. Article du blog de Sergi Camara i Pérez, juillet 2012
2. Extrait du roman de Javier Ikaz et Jorge Díaz, *Yo fui a EGB*, Plaza & Janés, 2014
3. Affiche « Mi pueblo es el mejor », 2013

Dossier Collège 4

1. Extrait du roman de Marian Izaguirre, *La vida cuando era nuestra*, Lumen, 2013
2. Tableau de Francisco de Goya, *La nevada o el invierno*, 1786
3. Poème de Gloria Fuertes, *A la primavera*
4. Planche de Ricardo Liniers

Dossier Lycée 1

1. Extrait du roman de Eduardo Mendoza, *Riña de gatos*, Planeta, 2010
2. Article de Carmen Morán, *El País*, 25-01-2012
3. Affiche « La siesta no es para dormir, es para soñar », Islas Canarias, www.spain.info

Dossier Lycée 2

1. Article de Héctor Abad Faciolince, *El espectador*, 16-10-2011
2. Chanson de José María Cano et Nacho Cano (Mecano), *Quiero vivir en la ciudad*, 2005
3. Campagne pour sauver le TIPNIS, 01-06-2012
4. Affiche du film *La zona*, de Rodrigo Pla, 2007

Dossier Lycée 3

1. Extrait du roman de Carme Riera, *El verano del inglés*, 2006
2. Extrait du roman de Marta Rivera de la Cruz, *La importancia de las cosas*, 2009
3. Photo de « Participantes de las Misiones Pedagógicas de la Universidad Popular de Cartagena (1931-1936) »
4. Texte explicatif et affiche du DVD « Las maestras de la República »

Dossier Lycée 4

1. Extrait du roman de María Dueñas, *El tiempo entre costuras*, 2009
2. Bande dessinée de Carlos Giménez, « El aliento del dragón » extrait de l'album *36-39 : Malos Tiempos II*, 2008
3. Photo de Xavier Miserachs, « El piropo », Barcelona, 1962

LE SENS ET L'INTERET DES DOCUMENTS

Cette première partie de l'épreuve suppose que les candidats s'attachent à analyser tous les supports du dossier et à en dégager l'intérêt et la complémentarité. Cette phase est un préalable indispensable à la présentation du projet pédagogique.

Lors de cette session 2015, l'incapacité à analyser de bon nombre d'entre eux a posé question. Certains se sont, en effet, contentés de présenter les documents en précisant uniquement les éléments de l'énonciation (personnages, époque ...) sans jamais entrer dans l'analyse des supports, ni les mettre en lien. Paraphrase et analyse ont souvent été confondues et les axes de sens ont parfois été ignorés.

Une grande partie de la préparation (d'une durée de deux heures) doit pourtant être consacrée à cette analyse dont l'entrée est universitaire. Or, de trop nombreux candidats, pour qui le commentaire littéraire de type universitaire semble un lointain souvenir, éprouvent des difficultés à saisir la singularité de chaque document et à l'exposer au jury. De toute évidence, ils ne maîtrisent pas les outils nécessaires à l'analyse, ou font usage d'une terminologie trop confuse. Si le jury n'attend pas un maniement de concepts érudits, il souhaite une utilisation d'une terminologie didactique adaptée et rigoureuse (la récitation d'un dialogue, par exemple, n'est en aucun cas une « production orale en continu »).

Une mise en œuvre superficielle proposée s'explique en grande partie une pauvreté voire une absence d'analyse. Les documents, y compris les plus littéraires, ont été trop souvent réduits à la fonction de réservoir à lexique et à structures et ont donné lieu à des exercices structuraux parfois affligeants (cocottes en papier pour la conjugaison, mots croisés pour s'entraîner à la production écrite ...).

Ceci suscite l'interrogation sur les pratiques de classe durant l'année scolaire. Lorsqu'un entraînement régulier à l'épreuve pendant l'année est recommandé par le jury, cela signifie, avant tout, qu'il convient de le faire non pas uniquement dans la perspective du concours, mais dans sa pratique quotidienne d'enseignant. En effet, la capacité à analyser les documents est un des fondements de la didactique. Comment prétendre présenter par la suite un projet pédagogique cohérent si l'on n'est pas capable de précision dans l'analyse?

On s'étonne aussi que certaines connaissances, appartenant pourtant au quotidien de la salle de cours, ne soient pas acquises : les îles Canaries, ne se trouvent pas, bien sûr, en mer Méditerranée (dossier Lycée 1) ; le style « rococo » ou « lyrique » ne peut qualifier un tableau (dossier Collège 1) ; « exil » et « émigration » ne sont pas des termes synonymes (dossier Collège 2) ; le régime politique actuel de l'Espagne est une monarchie parlementaire et non pas une « république monarchique » (dossier Lycée 4).

Cette méconnaissance contraste, bien évidemment, avec la finesse d'analyse d'autres candidats qui ont su percevoir l'étrangeté de certaines scènes (dossier Lycée 3), repérer l'engagement de plusieurs auteurs (dossier Lycée 2 en particulier), mettre en avant les contrastes entre personnages et l'humour du narrateur (dossier Lycée 1), lier style d'écriture et sens (dossier Collège 2), parler de « scènes de genre » et replacer le tableau *El invierno de*

Francisco de Goya dans la série des quatre « *cartones* » consacrés aux saisons (dossier Collège 4).

Les liens avec d'autres œuvres ont été, tout autant, remarqués : le personnage du professeur dans l'extrait du roman, *La importancia de las cosas*, de Marta Rivera de la Cruz a donné l'occasion d'évoquer l'instituteur du film de José Luis Cuerda, *La lengua de las mariposas* ; le texte explicatif accompagnant le DVD « *Las maestras de la República* » a été mis en relation avec la loi de mémoire historique de 2007 (dossier Lycée 3).

Analyser un document, en saisir sa singularité et en proposer une synthèse dense et pertinente requiert donc une lecture fine et attentive qui est le point de départ d'une mise en lumière des grands axes qui le composent, avant sa mise en perspective au sein du dossier. Chaque document est unique, et dégager un axe fédérateur, et mieux encore une problématique, ne signifie pas pour autant dénaturer les documents au profit d'une thématique réductrice. De nombreux candidats ne sont pas parvenus à exprimer clairement les points communs des documents d'un même dossier. A été valorisée non seulement une réflexion cohérente et complexe, telle le questionnement sur la transmission et la notion du plaisir de la lecture dès l'enfance (dossier Collège 1), mais aussi les problématiques ainsi définies : « Dans quelle mesure, nos souvenirs sont-ils liés à la culture ? » (dossier Collège 1), « L'enseignant a-t-il le pouvoir de changer la société ? » (dossier Lycée 3), ou bien encore : « En quoi les vacances permettent-elles de renouer avec les traditions ? » (dossier Collège 3). La problématique fournit, en effet, un angle d'approche qui exploite les supports dans une démarche de construction de sens, dans le but de susciter des interrogations chez les élèves. Ceci conduit l'enseignant à établir un parcours, à rendre perceptibles les liens entre les supports et à anticiper les pré-requis en inscrivant la séquence dans une progression annuelle.

On attend que la tonalité, le rythme, les personnifications, la construction, les émotions, etc. soient mis en avant par le biais d'une analyse de qualité. Dans le texte extrait du roman *La vida cuando era nuestra* de Marian Izaguirre (dossier Collège 4), l'analyse des répétitions, de la ponctuation, du lexique permettait de dégager l'implicite et en particulier la nostalgie d'une époque perçue comme heureuse, l'abondance liée à la nature et enfin l'idée de liberté.

Les candidats qui ont su présenter un propos structuré, un axe de lecture clair alliant fond et forme, ont convaincu le jury, de la même manière qu'un professeur guide une découverte et une argumentation claire et étayée par des références explicites aux documents de la séquence qu'il a choisie.

LE PROJET PEDAGOGIQUE

A de rares exceptions près, la classe destinataire a, en général, été assez bien ciblée, en fonction des niveaux *collège* ou *lycée*. Les dossiers *collège* ont privilégié la classe de 3^{ème}, tant il est vrai que l'accès au sens des documents nécessitait, pour les élèves un bagage linguistique relativement conséquent et une maturité suffisante. Les dossiers *lycée*, quant à

eux, ont souvent été l'occasion d'inscrire le projet pédagogique dans les notions du programme du cycle terminal de lycée, ce qui était naturellement pertinent.

Durant cette étape, le candidat expose ses objectifs et la progression en indiquant à quelles activités langagières il prévoit d'entraîner ses élèves, puis il précise « les consignes de travail à l'issue d'une des séances » et enfin annonce « le type de production attendue en fin de séquence ». L'ordre des documents est laissé au libre choix du candidat, mais doit être, en tout état de cause, justifié et répondre à une démarche réfléchie et éclairée. Le candidat doit en outre veiller aux complémentarités qui peuvent s'établir entre les documents, afin de proposer une progression qui facilitera l'accès au sens des supports, et qui permettra autant que faire se peut les réemplois et réactivations tout au long de la séquence. Or, sans problématique, cet exercice s'avère difficile. Il est à noter, aussi, que la mise en œuvre pédagogique qui suit une analyse erronée ou incomplète ne peut être cohérente.

Là encore, la perception fine du sens des documents a toute son importance. Les documents ne doivent pas être des prétextes à une approche essentiellement linguistique, pour ne pas dire grammaticale. Les exposés qui ont convaincu le jury sont ceux qui ont permis de mettre en valeur une progression cohérente, argumentée. La mise en évidence, dans le dossier Collège 1, de l'évolution historique de l'apprentissage (du châtiment vers la réflexion) a été particulièrement appréciée. Il en a été de même de la capacité du candidat à s'interroger sur les obstacles à la compréhension et aux stratégies à mettre en œuvre pour dépasser ces mêmes obstacles : forme et rôle de l'élucidation, intérêt et limites de « *la lluvia de palabras* » tout aussi prônée par les candidats cette année que la lecture expressive du professeur l'avait été lors de la session 2014.

Le recours à des exercices mécaniques, l'entrée grammaticale plaquée sans prise réelle avec le document, le catalogue lexical sont autant d'écueils à éviter. En effet, le cours d'espagnol n'est pas un cours de grammaire... Quant aux objectifs qu'il a choisi de travailler, le candidat devra, plutôt que de livrer force listes d'objectifs linguistiques, faire des choix d'une ou deux structures qui permettront les réemplois au fil de la séquence et de, toute évidence, faciliteront la fixation des connaissances chez les élèves et leur seront utiles lors d'une activité de fin de séquence. La conception des activités langagières et des tâches à réaliser auraient tout intérêt à être mieux ciblées, notamment en différenciant ce qui relève de l'entraînement ou de l'évaluation. Un exercice de type « vrai/faux » n'entraîne pas nécessairement à l'acquisition de stratégies de compréhension et ne favorise pas systématiquement un accès progressif au sens des supports. Un questionnement concomitant à la conception des activités est donc nécessaire. Dans quel but ? Pourquoi ces lignes en particulier ? Quels repérages sont nécessaires ?

Par ailleurs, on valorisera l'intelligibilité de la démarche donnant un véritable éclairage au dossier : choix raisonné des champs lexicaux, réactivation des temps du passé dans un contexte proche et une situation qui encourage l'élève à montrer sa capacité à transférer.

Le simple repérage d'éléments factuels, sans réflexion *a posteriori*, rend caduque l'activité : le fait de relever, par exemple, les temps verbaux ne permet pas, à lui seul, d'accéder au

sens. Le candidat qui en revanche, suite à ce repérage, prévoit un travail de comparaison plus avancé entre deux époques rend son propos cohérent car il vise à exercer les élèves à la lecture croisée de documents opposés seulement en apparence. A cet égard, induire chez les élèves que la culture ne réside que dans la différence va à l'encontre des directives ministérielles clairement énoncées dans le Préambule commun des langues vivantes (B.O.E.N. H.S. n° 6 du 25/08/2005 - La compétence culturelle).

Trop peu de candidats pensent à annoncer des évaluations formatives lorsqu'ils présentent leur séquence. Celles-ci sont pourtant indispensables à l'atteinte des objectifs de fin de séquence ; les élèves ne pourront les réaliser que s'ils y ont été suffisamment entraînés. L'entraînement aux différentes activités langagières doit également garder toute sa cohérence : si une évaluation finale consiste en une production écrite, il semble logique que les activités proposées entraînent à sa réalisation : on n'évalue bien les élèves qu'en leur proposant des exercices en accord avec ce qui aura été travaillé majoritairement pendant la séquence. De véritables stratégies d'apprentissage doivent avoir été mises en place pour que les élèves y parviennent. L'imprégnation n'est pas une méthode pédagogique en soi et il appartient au candidat de réfléchir aux différentes phases du cours : nous avons ci-dessous regroupé par thèmes quelques points qui devraient susciter la réflexion :

1. La lecture :

- La lecture à haute voix par les élèves lors de la découverte d'un texte est prématurée : comment un élève peut-il adopter une phonologie exacte et respecter la prosodie alors même que le lexique est un obstacle ? Comment peut-il mettre le ton s'il n'a pas saisi le sens de ce qu'il lit ?
- La lecture expressive du professeur n'est pas de nature suffisante à garantir l'accès au sens du document : on privilégiera un travail de repérage accompagné de consignes claires.
- La lecture silencieuse ne peut être utilisée pour « un travail d'identification des personnages, deviner l'époque, relever le champ lexical en rapport avec les vacances » (dossier Collège 3). Dans ce cas, on s'interroge sur le rôle de l'enseignant qui serait réduit à circuler dans la classe. De même, toute lecture individuelle est menée avec des consignes de travail de manière à orienter la compréhension de chacun.
- La lecture *a posteriori* par les élèves fait partie des exercices possibles qui permettent de vérifier la bonne compréhension du texte et de veiller à la rigueur du schéma intonatif.

2. Le travail pendant et après le cours :

- Les travaux de groupe ne sont efficaces que si les consignes sont précises et adaptées à l'activité demandée. En effet, la découverte d'un texte ne peut se faire que de manière individuelle, on voit difficilement la pertinence d'une activité de groupe dans ce cas.

- La constitution des groupes et le rôle de chaque élève au sein du groupe doivent être réfléchis et justifiés.
- La mise en commun est pensée et ses modalités définies (que fait, par exemple, le reste de la classe lorsqu'un groupe présente son travail ?).
- La trace écrite peut aider les élèves à faire un bilan de ce qu'ils ont appris. Aussi doit-elle reprendre ce qui a effectivement été travaillé durant la séance, et en aucun cas être plaquée.
- Le travail personnel de l'élève doit être en cohérence avec ce qui a été étudié effectivement : il sera vain de demander à sa classe d'écrire un poème à la manière de Gloria Fuertes (dossier Collège 4) ou d'écrire des souvenirs d'enfance en lien avec les livres (dossier Collège 1).
- La démarche quelque peu démagogique qui consiste à donner en guise de travail à réaliser chez soi « lire ce qui est écrit dans le cahier » ne répond pas aux attentes de l'institution. Il en est de même pour une phase de reprise qualifiée « d'échauffement » où « les élèves disent ce qu'ils veulent ».
- Les consignes de travail, pendant ou en dehors du cours, doivent être concises, et adaptées à la classe ciblée. On retiendra que la formulation « apprendre la leçon » reste floue dans l'esprit des élèves ; au contraire, un exercice portant sur la mémorisation de structures dans des phrases modélisantes incitera l'élève à les transférer dans des contextes proches. De même, tout travail à partir de ressources numériques devient fort délicat si les consignes ne sont pas précises en termes de sources et objectifs attendus. Demander « de faire une recherche sur internet sur la Seconde République » rend le travail de l'élève laborieux, peu efficace et difficile à évaluer. Une consigne de travail ne peut être dissociée de la fonction à laquelle on la destine et doit être formulée en langue cible. Enfin, bien que l'épreuve se déroule en français, il est souhaitable que le candidat propose des consignes en espagnol.

3. L'accès au sens :

- De véritables stratégies d'accès au sens doivent être proposées : repérages de structures grammaticales, de vocabulaire, reformulations, tableaux synoptiques à compléter, amorces de phrases à compléter, etc., sont autant de stratégies d'accès au sens qu'un professeur peut mettre en place.
- Le repérage lexical est au service de la mise en lien entre les termes ou expressions relevés, condition indispensable à la compréhension globale d'un document. Le repérage, par exemple, des similitudes et dissemblances ne peut constituer l'unique stratégie d'accès au sens. Sans ancrage dans une réflexion sur le sens du document, le relevé lexical confine à la paraphrase et ne constitue en aucun cas un objectif en soi.
- L'exercice du type *vrai/faux* n'a d'intérêt que s'il est complété par une mise en commun orale avec justification des réponses ; à ce propos, nous recommandons la

plus grande prudence dans l'utilisation de « grilles ou fiches de compréhension » fournies aux élèves qui malheureusement, parfois, mêlent des activités de compréhension et d'expression. Elles ne sont légitimes que dans la mesure où elles offrent un balisage facilitant la mise en réseau d'éléments significatifs pour accéder au sens des supports.

4. La fin de séquence :

- La production demandée en fin de séquence, n'est pas un projet en soi ; elle doit découler des différentes phases d'entraînement et proposer un véritable transfert des notions culturelles, linguistiques et méthodologiques travaillées en cours. Demander à des élèves de présenter un article sur les stéréotypes et la réalité sociale et économique de l'Espagne (dossier Lycée 1) ne va donner lieu qu'à une réactivation mécanique du lexique et à une énumération de connaissances qui visent l'exhaustivité et non le sens. A *contrario*, une activité de fin de séquence consistant à « rédiger un article sur une femme ou un homme ayant contribué à la réussite de ses élèves » requiert qu'une grande partie des documents du dossier soient pris en compte et favorise ainsi la mobilisation des acquis de la séquence (dossier Lycée 3).
- Certains projets présentés sont difficilement acceptables car ils peuvent déstabiliser un élève dont le schéma familial diffère (« Qu'aimes-tu faire lorsque tu vas en vacances chez tes grands-parents ? », « Comment était ta relation avec tes parents lorsque tu étais petit ? »), ou irréalisables (« Mettre en voix le poème en imitant l'intonation mélancolique ») ou absurdes (« Créer un slam à la manière de » alors qu'aucun travail sur la musicalité ou le rythme n'a été mené).

5. Le rôle du professeur

- Le professeur doit éviter de s'enfermer dans un questionnement frontal qui n'est pas de nature à développer l'autonomie des élèves. Il est là pour les guider et leur donner au besoin les outils linguistiques, voire des clés de compréhension dans le cas de références culturelles, afin de leur apprendre à penser par eux-mêmes et à s'exprimer avec leurs mots à eux. Cela participe de l'anticipation des difficultés rencontrées par les élèves, qui, rappelons-le, ne sont pas exclusivement d'ordre lexical mais également culturel ou bien liées à leur maturité.
- Le recours aux technologies du numérique doit être mieux compris : la projection d'un document ne constitue pas une utilisation des TICE. Par contre, le jury a apprécié un entraînement à la lecture par le biais d'un modèle enregistré et déposé sur l'ENT.
- La prise en compte de la diversité des élèves ne peut se résumer au travail en binôme avec « un élève à l'aise et un élève en difficulté » ou à faire participer « les plus timides ».

- La volonté de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage est parfois mal comprise. Certains candidats ont affirmé que « l'élève est acteur de son apprentissage lorsqu'il va au tableau » ou bien « C'est eux les acteurs ; ils vont se débrouiller pour découvrir le texte, et après, on mettra en commun ».

LA PREPARATION DETAILLEE D'UN DES DOCUMENTS DU DOSSIER

Cette partie a été souvent traitée insuffisamment. La présentation d'une préparation détaillée doit être l'occasion pour le candidat de démontrer au jury le bien-fondé de sa démarche pédagogique qu'il aura pris soin d'énoncer en amont, en détaillant les stratégies qu'il va mettre en place pour guider les élèves vers le sens du document sur lequel il a choisi de s'appuyer.

Il ne s'agit pas ici de proposer une batterie d'exercices dont la seule finalité est de réviser les conjugaisons du passé ou telle structure grammaticale. On se doit de présenter des objectifs clairs, ciblés selon le sens même du document choisi. Trop fréquemment, il a été question d'un catalogue d'objectifs sans but défini. Rappelons que l'exhaustivité n'est pas une fin en soi.

Dans cette partie de l'épreuve, on attend du candidat qu'il dégage des pistes d'exploitation en lien réel avec les documents et non qu'il plaque des activités ou des connaissances en faisant abstraction de l'originalité des supports retenus. La mise en activité des élèves suppose une préparation réfléchie en amont. Cette démarche ne peut être assortie que d'exemples précis, afin que le jury comprenne quelles sont les activités proposées lors de la séance, et comment elles sont mises en œuvre. L'exposé qui démontre comment le professeur prévoit d'élucider les difficultés linguistiques, comment il entraîne ses élèves à la compréhension de l'écrit ou à la lecture de l'image (affiche, tableau, publicité, etc.), comment il vérifie l'accès au sens, en faisant, par exemple, des pauses récapitulatives, est d'une grande pertinence et valorisé comme tel.

Précisons qu'il s'agit ici d'une projection par rapport à un niveau de compétence donné (exemple niveau A2 ou B1) en fonction d'un profil de classe qui peut au demeurant être affiné. Il convient toutefois de ne pas se contenter de citer le niveau visé, mais de décliner certaines caractéristiques. A cet égard, les liens entre certains dossiers et les stages en entreprise en classe de 3^{ème}, le travail du professeur principal, l'accompagnement personnalisé en lycée, et parfois même avec des compétences du Socle commun (« s'engager dans un projet personnel ») ont été appréciés. C'est là la preuve d'une véritable connaissance du terrain et de l'accompagnement des élèves dans leur parcours de formation.

L'ENTRETIEN

Ce moment de l'épreuve n'est en aucun cas un piège tendu, mais bien l'occasion de compléter son propos, de justifier un point de vue et au besoin de rattraper une erreur, un contresens commis lors de son exposé. La capacité à exploiter les questions du jury est indispensable, comme l'est la capacité du futur professeur à rebondir sur les productions des élèves.

L'interaction que suppose l'entretien est aussi le signe d'une capacité à communiquer avec sa classe, à interagir en situation réelle. Il en est de même de l'aptitude à communiquer dans un français de qualité, de manière audible et intelligible. Un français de bonne facture est exigé. En effet, une langue relâchée comme ce fut parfois le cas (« Bonjour à tous ! », « C'est mon dernier mot », « On avait ces quatre documents ») ou même fautive (« une famille à l'éducation relaxée », « une éducation sans imposition ») ne peut être acceptée.

Les rares occurrences de l'espagnol ont fait apparaître de fréquents déplacements d'accent sur des mots de vocabulaire courant, quand il ne s'agissait pas d'erreurs lexicales lourdes (« *populación* », « *la acción se pasa* », « *¿Cómo era la educación en esta época?* »), ce qu'une exposition à la langue plus intense devrait améliorer (séjours linguistiques, lecture régulière de textes d'auteurs et de la presse, etc.).

Le candidat ne peut perdre de vue que le jury attend qu'il manifeste des qualités discursives auxquelles lui-même sera amené à sensibiliser les classes qui lui seront confiées et qu'il évaluera.

CONCLUSION

La session 2015 du CAPES interne a permis à certains candidats de se démarquer et de présenter des exposés de grande qualité alliant finesse de l'analyse et pertinence de la réflexion didactique et mise en œuvre pédagogique. Certains ont su gérer efficacement le temps de préparation de l'épreuve en n'omettant aucune étape du sujet imposé et ont pu donner une vision d'ensemble claire, rigoureuse et suffisamment étayée de leur projet pédagogique.

Ce rapport de jury doit être considéré comme une aide aux futurs candidats auxquels on rappelle la nécessité de se former et de toujours approfondir leur culture générale, leur connaissance du monde hispanique, et de cultiver la maîtrise de la langue française et espagnole.

Exemple de traitement d'un dossier collègue :
dossier n°1

1. LE SENS ET L'INTERET DES DOCUMENTS

Axe fédérateur des 4 documents :

Les quatre documents sont de natures diverses et ont trait au souvenir d'enfance. Ils convoquent des souvenirs bien distincts de l'éducation autodidacte, familiale ou scolaire. Le souvenir n'est pas toujours synonyme de bonheur mais, au contraire, peut prendre une connotation plus négative, comme dans le poème de Machado, voire s'apparenter à un véritable cauchemar dans le tableau de Goya. Ces documents se font ainsi le reflet d'une évolution de l'apprentissage, d'abord ancré dans la douleur et l'ennui avant de rejoindre la sphère du plaisir et de la sérénité.

Document 1 :

Le document est un extrait du recueil de contes contemporains de Josefina Aldecoa, *Madrid, otoño, sábado*, publié de façon posthume en 2012. Le récit fait à la première personne, au passé, et marqué d'une forte connotation autobiographique, se construit autour de souvenirs marquants relatifs à la découverte vorace de tout type de lecture mais aussi au plaisir qu'elle génère.

La lecture est présentée comme une source d'évasion qui permet de fuir le quotidien. Les étapes vers l'apprentissage de la lecture sont ici évoquées. Elle est liée aux sens et à la solitude qui est recherchée et est présentée comme un refuge, une échappatoire. Le personnage semble vivre par procuration. Le plaisir de la lecture est souligné par le polyptote du verbe lire : *leer, leía, leyendo* ainsi que par la répétition de tournures affectives telles que « *gustar, emocionar* ». Les revues au nom évocateur invitent à l'évasion, et l'aventure. L'univers décrit incite au voyage imaginaire, comme viennent à le rappeler les titres de romans des auteurs français cités que les élèves ne sont pas sans connaître. Les sens sont mobilisés, comme l'odeur de la pomme par exemple, à laquelle fait référence la narratrice et qui n'est pas sans rappeler la madeleine de Proust dans *A la recherche du temps perdu*.

Le lieu joue un rôle déterminant puisqu'il contribue au bien-être de la narratrice. On devine une maison immense, pleine de secrets aux yeux de l'enfant : « *habitaciones con baúles en los que se guardaban cosas viejas* » (l.2). Le lieu où elle lit est certes clos mais n'est pas perçu comme un enfermement, bien au contraire, puisque cette intimité favorise l'évasion. L'extrait repose ainsi sur une tension constante entre enfermement et évasion, que révèle le jeu des antithèses entre le début du récit de la lecture « *Me gustaba encerrarme* » (l.5) et la fin de ce récit « *Volví de viaje* » (l.19). On pourrait également citer d'autres oppositions : « *cuando supe leer, me encerraba allí* » (l.10) et « *la única posibilidad de escapar del mundo real* » « *para huir a otro* » (l.15).

Ce récit classique, empli de lyrisme, évoque l'enfance avec une certaine nostalgie. L'impression générale est celle d'une forme de liberté. L'émerveillement, la dimension onirique sont au demeurant explicités dans le dernier paragraphe avec les substantifs « *adormecimiento* » et « *sueño* ». L'expérience onirique est d'ailleurs telle que l'illusion se

substituée à la réalité dans cette inversion logique des concepts du voyage et du rêve : « *Volví de viaje como de un sueño* » (l.19-20).

L'expérience de la narratrice, « *tendida en el suelo* » (l.9), est solitaire mais ancrée dans un environnement familier et accueillant, héritage du grand-père : « *La casa la había hecho el abuelo [...] cómoda* » (l.1). Métaphore de la transmission intellectuelle du grand-père, la maison est construite à son image « *según sus ideas* » (l.1) et abrite ses anciennes revues du début du siècle, véritables pistes d'évasion culturelle, historique et artistique : « *estanterías llenas de revistas que me entusiasman: Alrededor del Mundo, La Ilustración Iberoamericana, Blanco y Negro* » (l.3-4). C'est par la transmission littéraire que ce lien avec le grand-père, pourtant absent, devient plus intime : « *Leía los libros del abuelo, los que guardaba en un armario de su dormitorio: Las mil y una noches, Julio Verne, Alejandro Dumas, Víctor Hugo* » (l.14).

Enfin, l'étroite connivence entre le parfum des pommes et l'attrait de la lecture n'est pas sans rappeler le symbolisme biblique de l'arbre de la connaissance et du fruit défendu. A la ligne 14, l'on saisit implicitement que la narratrice ne jouit pas de nombreux plaisirs : « *Yo nunca iba al cine* » (l.14) et projette ses désirs dans la littérature. C'est ainsi qu'elle s'identifie aux personnages de romans et devient elle-même actrice d'une vie rêvée : depuis la position de lectrice « *Leía* » (l.11) à la position de protagoniste « *era a mí a quien ocurrían aquellas cosas* » (l.17). De même, tout au long du récit, la narratrice semble s'affirmer de plus en plus : anaphore de « *Me gustaba* » (l.5 et 9), affirmation de la 1^{ère} personne du singulier « *Yo no iba nunca al cine* » (l.14), « *me dedicaba a pensar* » (l.16), « *yo sentía* » (l.18), une gradation qui confirme une construction de soi progressive et intrinsèquement liée au plaisir de lire.

Document 2 :

Il s'agit d'un poème d'Antonio Machado (1875-1939), grand poète espagnol et l'une des figures de la Génération de 98. Ce poème est constitué de quatre strophes, composée chacune de quatre vers octosyllabiques (excepté pour la deuxième strophe), et aux rimes consonantes croisées.

L'étude du titre laconique du poème ainsi que du titre du recueil orientent déjà le lecteur vers l'amertume de ce souvenir d'enfance. La structure du poème est circulaire, l'on retrouve une strophe presque identique au début et à la fin du poème, une quasi épanadiplose qui traduit l'enfermement des élèves. Toutefois, la variation poétique entre « *lluvia tras los cristales* » (v. 4) et « *lluvia en los cristales* » (v.17) nous rappelle que l'ennui est encore bien plus fort dans la classe qu'au dehors, simple reflet atténué de la lassitude de la voix poétique. L'enfermement est lié à la salle de classe, l'extérieur n'offre aucune prise à l'imagination.

Les éléments climatiques, avec ce champ sémantique de l'hiver dans la première strophe, est en phase avec l'ennui que ressentent les élèves assis à leur pupitre. La pluie, quant à elle, renforce cette impression de tristesse et monotonie, et traduit de manière métaphorique les sentiments des enfants. Elle nous donne à voir un cours qui s'éternise. L'ennui transpire et est lié à l'uniformité de cet enseignement pour tous, où le collectif est la norme.

Cet aspect est souligné par le rythme imprimé à ce poème, lent, haché, comme cette heure de classe qui languit, ainsi que par les enjambements systématiques qui orientent la lecture. Tout aussi laconiques et dénuées d'émotivité sont les actions décrites dans ces quatrains : « *estudian* » (v.3 et 16), « *es la clase* » (v.5), « *lleva un libro* » (v.9) et « *va cantando* » (v.11). A cet égard, l'enjambement, aux vers 2-3 juxtapose au vers 3 le verbe « *estudiar* » avec le

substantif « *monotonía* », et établit par là même une relation de cause à effet. Cette fatalité est au demeurant renforcée au vers 5, laconique, et qui sonne comme un constat : *Es la clase*.

La figure du maître qui dispense l'enseignement n'est guère flatteuse et est proche de la caricature : tout puissant et misérable à la fois. Ce chef d'orchestre paradoxalement « *sonoro* » et « *hueco* » (v.6) semble bien mener à la baguette des enfants qui n'ont d' « *infantil* » que l'adjectif (v.10). Il fait certes figure d'autorité, usant de sa voix pour asseoir sa toute puissance, et montrant sa sévérité, comme le souligne le verbe « *truena* » (v.7), qui rend compte de l'effroi ressenti par les jeunes élèves en classe à la fin du XIXe siècle, mais n'en reste pas moins misérable : « *mal vestido, enjuto y seco* ». Il se veut le détenteur du savoir, avec son livre à la main, comme métonymie de la connaissance. On ne peut qu'être sensible aux assonances en « *o* » qui tout à la fois rythment cette strophe, et semblent, par leur aspect répétitif, traduire l'immobilisme d'un enseignement qui ne varie pas.

Cette hypothèse se voit au demeurant renforcée dans la strophe suivante, dans laquelle les élèves, qui n'apparaissent plus que sous la forme d'un groupe uniforme, « *un coro infantil* » (v.10), répètent inlassablement et avec insistance la leçon ; une leçon exempte d'humanité, qui ne peut guère susciter de curiosité et se cantonne à la simple récitation de mathématiques (v.12-13). Les rimes « *agudas* » de cette troisième strophe martèlent la leçon et se font l'écho de son caractère mécanique et rébarbatif.

D'avantage qu'un souvenir personnel, c'est bien une image figée et déshumanisée de l'école que nous livre la voix poétique, ce que viennent corroborer l'indétermination du cadre spatio-temporel : « *una tarde de invierno* » (v.1-2), la généralisation du sentiment sans aucun déterminant : « *Monotonía* » (v.3 et 16), l'absence de toute personnalisation du professeur « *el maestro* » (v.7) et le portrait des enfants réduit à son caractère collectif : « *todo un coro infantil* ». Aucun échange entre le professeur et les enfants, cloisonnés poétiquement dans deux strophes bien distinctes, aucune échappatoire émotionnelle ou intellectuelle ne semble envisageable dans ce modèle suranné où l'éducation est contrainte et austère.

Document 3 :

Il s'agit d'une interview de Carmen Posadas au journal *El País*. Ecrivaine uruguayenne à succès, Carmen Posadas a, entre autres, reçu le *Premio Planeta* en 1998 pour son roman *Pequeñas infamias*.

Le discours oral y est retranscrit, avec les hésitations caractéristiques liées à cette forme qui émaillent le texte : « *De hecho..., Aunque, bueno... no lo sé bien, En fin...* ». Dans ce témoignage à valeur autobiographique, l'auteure dépeint un souvenir d'enfance heureuse et équilibrée, détachée des obligations de réussite scolaire.

L'univers de l'enfance est ici évoqué lors de cet entretien, dans lequel l'auteure revient sur l'éducation qu'elle a reçue. On entre donc dans la sphère intime. Une éducation permissive donnée par ses parents : rien n'était grave pas même des mauvaises notes. Mais ceci ne génère pas de souvenirs forcément heureux. Pis, cette non-réaction voire cette indifférence de ses parents face aux mauvaises notes, semble être source de regrets. Le monde de l'enfance apparaît ici comme artificiel, coupé de la réalité, comme nous le laisse entendre le néologisme « *disneylandia* ».

Les rôles semblent bien délimités entre enfants et adultes : « *los niños comíamos solos* » (l.9), conformément à un modèle d'éducation traditionnel. L'enfant semble être à la recherche d'une intimité dans sa relation avec ses parents qui fait visiblement défaut : « *mi*

padre nos mantenía a distancia ».

Toutefois, c'est à nouveau la littérature qui permet à la narratrice de s'évader de son quotidien tout en tissant une complicité familiale entre le père et la fratrie. La lecture semble unir les membres de la famille, et l'intimité est atteinte à travers la lecture ritualisée à haute voix en présence de tous : « *pero muchas noches, en el salón, mi padre nos leía libro en voz alta* » (l.10). Une fois encore, ce document fait appel à une culture classique que nos élèves sauront peut-être reconnaître : le récit d'aventures de « *La Ilíada* » (l.10).

Ces récits apparaissent ici comme constitutifs de la jeunesse de l'auteure, dans la mesure où la fin de ces veillées de lecture correspond à la fin de l'enfance : « *esto duró, aproximadamente, hasta los doce años* » (l.11).

Document 4 :

Ce tableau de Francisco de Goya (1746-1828), de petite taille, est exposé au musée de Saragosse. Son titre, *La letra con la sangre entra*, nous renvoie bien entendu au proverbe espagnol, et révèle les méthodes pédagogiques de l'époque. Il n'est pas sans rappeler non plus les légendes ironiques et comiques qui accompagnaient la série des *Caprichos*. Ce format réduit annonce déjà l'ironie critique et la dérision avec laquelle Goya dresse le portrait du maître d'école.

Ce tableau nous livre une vision négative de l'école. De fait, l'éducation est une forme de dressage, le maître, assis à son écritoire et pourtant surplombant toute l'assistance, apparaît comme un dominateur tyrannique, usant de la violence qui semble être la norme. Difficile en effet de discerner la moindre émotion sur son visage. L'école semble être ici le lieu de la souffrance et la soumission.

En outre, le décor est très sombre, le clair-obscur dramatise la scène. Une diagonale, qui épouse le faisceau lumineux depuis la porte ouverte à gauche et finit sur les bas d'un enfant à droite, met l'accent sur la fessée ainsi que sur une succession d'éléments blancs, qui attirent l'œil du spectateur. De manière fort ironique, ce qui inonde la salle de classe depuis la porte grande ouverte n'est point la lumière de la connaissance mais bien la violence et l'humiliation du fouet, en pleine lumière, au vu et au su de tous, sous le regard des élèves comme des passants. Métaphoriquement, les livres abandonnés sur le sol montrent l'échec de la méthode dure.

Les différentes étapes de la punition sont représentées : avant, pendant, et après. Une opposition marquée apparaît entre le visage de l'enfant qui aide et qui semble apprécier le châtimement et les deux autres qui grimacent de douleur. Plusieurs enfants pleurent, leurs visages sont déformés. Ils ont vraisemblablement déjà été punis : leurs habits défaits en témoignent. D'autres feignent de travailler. Aussi, la violence semble-t-elle habituelle et ritualisée : le maître est présenté de manière théâtrale juste avant que le fouet ne retombe sur l'élève. Le lieu est oppressant, on est dans un huis clos qui renforce cette toute-puissance.

Témoin engagé de son temps, la filiation de l'artiste avec la philosophie des Lumières est ici réaffirmée : Goya dénonce une éducation basée sur les châtimements corporels et la tyrannie du maître. Le tableau *La letra con sangre entra* semble résolument d'un autre temps.

2. PROJET PÉDAGOGIQUE

Classe destinataire :

3^e LV2, Palier 1 (BO Hors Série n°7 du 26/04/2007), avec le thème : « Modernité et traditions », et ce, dans la perspective d'un niveau A2 du CERCL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) que doivent atteindre les élèves en fin de collège.

Problématiques envisageables :

¿En qué medida los recuerdos de infancia forjan nuestra identidad?

¿Son objetivos nuestros recuerdos? ¿Son siempre sinónimos de nostalgia?

¿Cómo nuestra propia experiencia del aprendizaje consigue influir en nuestra visión del mundo?

¿Cómo fue evolucionando la educación en el ámbito familiar y escolar?

Les objectifs :

- Linguistiques

Les temps du passé : l'imparfait notamment pour sa valeur descriptive et réitérative et le prétérit pour exprimer les actions uniques, ponctuelles et révolues.

Le champ lexical de l'école (*enseñar/aprender, la clase/el aula, los alumnos/el maestro*), le vocabulaire lié à l'évocation d'un souvenir (*recordar/acordarse de*).

La structure SOLER + infinitif.

Les tournures affectives : *gustar, encantar*.

- Culturels

Découvrir la critique de l'éducation livrée sous des formes distinctes par des artistes espagnols majeurs et engagés : un peintre à la charnière des XVIII^e et XIX^e siècles, Goya, et un poète du premier XX^e siècle, Antonio Machado.

Pragmatiques/méthodologiques :

Analyser une image (tableau de Francisco de Goya) et une poésie ; utiliser d'une terminologie spécifique.

Etre capable d'écrire un court récit au passé.

Phonologiques :

Travailler la phonologie et la prosodie dans le cadre d'un atelier de lecture à voix haute.

Civiques :

Le respect de l'autre, la tolérance, l'indulgence.

La progression envisagée:

Le poème aborde la thématique du souvenir d'enfance et trouvera écho auprès des élèves puisqu'il est en lien avec leur quotidien : l'école, la salle de classe. En outre, son accessibilité contribuera à sensibiliser les élèves à un genre trop souvent perçu, à tort, comme difficile. Enfin, le vocabulaire pourra être ensuite réactivé pour décrire le tableau de Francisco de Goya, qui partage au demeurant la même vision négative de l'école.

L'interview de Carmen Posadas sera l'occasion d'apporter quelques nuances, le souvenir d'enfance étant cette fois davantage centrée sur la sphère intime, et de réactiver les temps

du passé, que l'on retrouvera dans l'extrait de roman de Josefina Aldecoa, et dont l'étude nous permettra de terminer la séquence sur une note positive, avec la vision subjective d'un souvenir d'enfance empreint de nostalgie et qui fait état du bonheur et du plaisir ressentis par la narratrice à travers la lecture.

Les activités langagières majeures seront la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. L'expression orale en continu sera ici une activité langagière mineure.

Séance 1 : (séance détaillée)

Antonio Machado (1875-1939), « *Recuerdo infantil* », Soledades, 1903.

Voir *infra*

Séance 2 :

Francisco de Goya (1746-1828), *La letra con sangre entra* (entre 1780-1785), Musée de Saragosse.

Il s'agira de faire repérer aux élèves les principales unités de sens du tableau, qui sera projeté à l'aide du vidéoprojecteur et mettra en exergue certains détails signifiants de ce tableau très sombre et donc parfois difficilement perceptibles sur une photocopie, même de bonne qualité. Si une première phase de prise de parole en continu (EOC) est envisageable, et permettra de situer où et quand se déroule cette scène, facilitée par le réemploi du vocabulaire étudié dans le poème, il apparaît nécessaire, ensuite, de cibler certaines parties afin de favoriser une analyse plus fine. A cet égard, l'utilisation du vocabulaire inhérent à l'analyse de l'image sera réactivé (*a la izquierda, a la derecha, en el fondo, en el primer plano, la luz, el claroscuro, los colores sombríos...etc*).

Il s'agira de montrer comment la lumière et les jeux de couleurs dans ce tableau jouent un rôle important et nous « éclairent » sur la violence représentée dans cette scène. Ensuite, et dans un souci d'efficacité, un tableau synoptique peut être complété par les élèves, et s'intéressera successivement aux expressions du visage et à l'attitude du maître, des deux jeunes garçons au premier plan, ainsi que du reste de la classe, avant une mise en commun à l'oral.

Outre les réemplois possibles d'expressions travaillées dans le poème, quelques mots de vocabulaire peuvent être nécessaires et donnés aux élèves : *azotar, el látigo, el castigo, llorar, el dolor*.

En synthèse, à l'écrit, les élèves seront capables de dresser le portrait du maître d'école et de commenter le type d'éducation dispensée à cette époque.

Travail à la maison :

Faire réfléchir les élèves sur le type de « souvenir d'enfance » transmis ici par Goya et interroger la portée du message qu'il a voulu délivrer.

Goya critica y denuncia el sistema educativo de la época: ilústralo a partir de lo que hemos estudiado en clase.

Séance 3 :

Arcadi Espada, « *Entrevista a Carmen Posadas, escritora* », El País, 17/08/2003.

La compréhension (CE) de l'interview de Carmen Posadas (1953-) ne devrait pas poser de problèmes, pourvu que les temps du passé aient été revus au cours de l'année. Ce texte

peut être donc être l'occasion de revoir la formation et la valeur de l'imparfait de l'indicatif, et d'utiliser quelques connecteurs logiques qui apparaissent en partie dans le texte et seront réactivés : *por tanto, de hecho, aunque, en fin*. Ces outils linguistiques pourront être réinvestis à bon escient pour la réalisation de la tâche finale.

Bien entendu, cela ne saurait être un prétexte à l'acquisition ou la révision de points de grammaire. En tout état de cause, l'utilisation des temps du passé fait sens dans cet extrait puisque c'est bien d'un souvenir d'enfance dont il s'agit : « *No recuerdo* ». L'évocation du rituel de la lecture justifie l'emploi de l'imparfait qui sert à décrire et dépeindre les habitudes. A l'inverse, la rupture que représente la fin des veillées de lecture aux douze ans de l'enfant illustre l'emploi du prétérit dans des actions ponctuelles. Des repérages d'informations sur la narratrice adulte qui convoque un souvenir d'enfance sur le type d'éducation qu'elle a reçue de la part de ses parents, et la relation qu'elle entretenait avec eux, ainsi que la vision qu'elle en a *a posteriori* seront bien sûr nécessaires.

Travail à la maison :

Proposer aux élèves un travail de synthèse (EE) à l'aide de phrases à compléter à l'imparfait (sur son enfance en général, sa relation avec ses parents) et à l'aide de quelques connecteurs.

Carmen Posadas recuerda su infancia como... De hecho...

Sus padres eran... aunque...

Séance 4 :

Josefina Aldecoa (1926-2011), *Madrid, otoño, sábado*, Alfaguara, 2012.

Certains mots de vocabulaire peuvent être élucidés en amont afin de faciliter l'accès au sens du document : « *estanterías, baúles, revistas, cosecha, huir* »...

Une brève fiche de compréhension de l'écrit (CE) peut s'avérer pertinente pour l'étude de cet extrait de roman, en même temps qu'elle constituerait un guide qui leur permettrait d'avancer à leur rythme et favoriserait de fait leur autonomie face au texte. Dans un premier temps, un repérage des lieux dans lesquels se déroule l'histoire évoquée : « *casa, habitación, dormitorio* », mais aussi des objets qui y sont mentionnés : « *revistas, libros, baúl* ».

Il serait bon de faire par la suite percevoir aux élèves le plaisir que procure la lecture à la narratrice : un repérage du champ lexical s'y afférant tout d'abord, avec le polyptote du verbe lire (« *leer, leía, leyendo* »), puis des verbes à tournure affective que l'on pourrait demander de faire souligner (répétition de « *gustar* », emploi de « *entusiasmar* ») afin que les élèves comprennent que lire est synonyme de bien-être, d'évasion. Quelques amorces de phrases pourraient alors être complétées : *A la niña le gustaba... La lectura le permitía... A cet égard, demander aux élèves quels genres de romans sont cités. Ils connaissent certainement ces grands auteurs français.*

Enfin, il faudrait les sensibiliser à l'importance des odeurs dans le processus de mémoire/souvenir. La mise en commun de ces observations se ferait à l'oral, dans des phases récapitulatives et d'autocorrection.

Evaluation de fin de séquence :

Expression écrite :

Imagina la continuación del fragmento del libro de Josefina Aldecoa, en el que la protagonista muestra que lo que aprendía en los libros era muy diferente de lo que le

enseñaban en clase.

Critères d'évaluation :

Respect de la tâche

Richesse du vocabulaire et réemplois des expressions des documents (sentiments)

Correction de l'expression (temps du passé, verbes à tournure affective)

Capacité à organiser sa présentation et à enchaîner, relier les idées (cohérence)

3. PREPARATION DETAILLEE D'UNE SEANCE

Séance 1

Quelques mots de vocabulaire peuvent être au préalable élucidés : *cristales, timbre, trueno...* par exemple. Il s'agit de sélectionner ce qui peut poser difficulté aux élèves et surtout cerner les termes qui seront utiles à la compréhension du sens du poème.

Une lecture expressive du poème à haute voix par le professeur est primordiale. Elle sensibilise les élèves aux sonorités, au rythme du poème, et apporteront déjà des pistes d'interprétation à l'heure d'étudier plus en détail avec la classe le sens qui s'en dégage, à savoir la monotonie de l'heure de cours.

Une première question ouverte peut être posée ensuite aux élèves afin qu'ils s'expriment d'abord oralement sur les premières impressions qu'a produit chez eux la lecture du poème, ce qui permettra au passage de lancer quelques pistes d'interprétations. Le titre, explicite, n'est à cet égard pas à négliger dans cette phase d'approche.

La mise en place d'une fiche de compréhension doit ensuite favoriser une analyse plus fine du sens. En effet, cette activité de CE développe l'analyse des trois strophes et servira par la suite de trace écrite aux élèves qu'ils pourront alors aisément revoir chez eux, ce qui constituera une partie du travail à la maison.

Ainsi, il s'agit dans la première strophe de relever les mots qui contribuent à créer cette atmosphère morose, monotone, et de faire percevoir la métaphore de la pluie.

Subraya las palabras que se refieren al campo léxico del tiempo. ¿Qué efecto producen?

Relaciónalo con el verso 3.

En effet, le verbe « *estudiar* » et le substantif « *monotonía* » sont liés, voire ici indissociables l'un de l'autre. Il faut le montrer aux élèves.

La deuxième strophe est centrée sur la figure du maître qui fait cours (au passage, le sens de *la clase* prête souvent à confusion avec *el aula*, un rappel peut être judicieux).

Copia las palabras que permitan hacer su retrato/presentarlo. ¿De qué tipo de maestro se trata?

On attendra ici des adjectifs tels que *severo, autoritario, violento* même, qui pourront ainsi être aisément réemployés lors de l'étude du tableau de Goya. A cet égard, une liste d'adjectifs peut être proposée, parmi lesquels les élèves choisiront ceux qui sont le plus adéquats.

Une lecture à voix haute par le professeur de cette strophe, dans laquelle les assonances en « o » sont nombreuses, peut être pertinente, tant d'un point de vue phonologique, que cognitif et devrait permettre aux élèves de remarquer l'aspect répétitif qui s'en dégage.

La troisième strophe revient sur les élèves, et nous donne à voir le déroulement de l'heure de cours, et les méthodes d'apprentissage employées par le maître : un apprentissage mécanique, basé sur la répétition.

Precisa qué están estudiando los alumnos. Muestra lo repetitivo de este aprendizaje/esta "lección"

Au passage, le professeur peut faire un bref rappel des règles grammaticales et de l'usage de l'apocope (*cien/ciento*).

Après rappel des règles d'accentuation, et une fois toutes les unités de sens élucidées, une lecture à haute voix, par quelques élèves volontaires, en veillant à ce qu'ils y mettent la bonne intonation, en respectent le rythme poétique (enjambements et synalèphes), vient parachever le travail effectué pendant l'heure, tout en poursuivant l'objectif de recherche de plaisir à lire de la poésie.

Travail à la maison :

Memorizar la primera estrofa y ser capaz de presentar oralmente el recuerdo evocado en el poema.

EE : Imitando el modelo del poema, escribe una estrofa que recuerde una hora de clase alegre.

Exemple de traitement de dossier lycée :
dossier n° 4

1. LE SENS ET L'INTERET DES DOCUMENTS

Axe fédérateur des trois documents :

Ces trois supports de nature différente (roman, bande dessinée et photo) nous présentent l'évolution de la condition féminine au cours du XXe siècle en Espagne, des avancées considérables obtenues par la 2^{de} République (1931-1939) au recul affligeant, constaté sous Franco, des espoirs déçus.

Document 1 :

Un extrait du roman de María DUEÑAS, *El tiempo entre costuras*, publié en 2009.

Le passage proposé s'inscrit dans le contexte de la 2^{de} République espagnole et nous présente le projet d'émancipation d'une femme qui n'est pas totalement assumé et qui sera voué à l'échec.

Il s'agit d'un récit à la première personne, écrit au passé, à forte connotation autobiographique. Un passage qui revient sur un moment clef de la vie de la protagoniste.

Le texte s'organise de façon circulaire autour de la machine à écrire Hispano-Olivetti (« *una máquina de escribir* », l.1, et « *mecanografía* », l.24), objet emblématique de l'évolution du statut de la narratrice, et des femmes dans les années 30. Cependant, et nous l'apprenons dès le 1^{er} paragraphe, cette machine à écrire sera à l'origine d'un projet voué à l'échec, et dont la violence résonne encore dans la mémoire de la protagoniste, comme le laissent entendre les verbes « *revent[ar]* », « *quebrar* » et « *dinamitar* » dans le premier paragraphe. Le côté inéluctable est au demeurant renforcé par la tonalité sentencieuse des phrases : « *Así fue, sin embargo, y no pude hacer nada.* » (l.5). La prolepse sur laquelle repose le premier paragraphe (« *Visto desde hoy* » (l.2) met ainsi en relief le caractère téléologique de l'expérience de la narratrice, l'inéluctable bouleversement social et personnel qu'implique l'entrée dans ce nouveau monde professionnel pour une femme des années 30.

Ignacio, le futur mari de la narratrice, incite cette dernière à passer un concours de dactylo pour devenir fonctionnaire, qui va de pair avec un changement sociétal qui élargit les possibilités offertes aux femmes, qui ne sont plus réduites aux simples rôles de « *amas de casa* », par ce champ lexical des tâches ménagères : « *se perfilaban algunos destinos profesionales más allá del fogón, el lavadero y las labores* » (l.11). Il s'agit bien là d'évolutions profondes, rendues possibles par les avancées de la 2^{de} République en matière d'égalité hommes-femmes, de droit de vote etc., (l.12-14). La dimension historique du roman prend tout son sens, témoignant d'une volonté d'intégration des femmes dans le monde du travail, « *se nos reconoció [...] el derecho al trabajo* » (l.14), comme en politique depuis la participation à la vie citoyenne « *el sufragio universal* » (l. 14) jusqu'à l'accès aux élites : « *las primeras mujeres se sentaban ya como diputadas en el Congreso* » (l.13).

Mais force est de constater que cette rupture entre « *el viejo mundo* » (l.16) et « *un nuevo universo* » (l.17) ne suscite pas chez elle un si grand enthousiasme (l.15): « *yo habría preferido volver a la costura* »; l.17 : « *un nuevo universo abría sus puertas ante nosotros, habría que abrirse a él.* », « *Accedí, pues* », l. 22). Le récit se fait alors témoignage du

dilemme entre aspiration personnelle (l.17) et pression sociale, ce que dévoile l'antithèse (l. 17-18) « *el viejo mundo* » y « *el nuevo mundo* ». Toutefois, la résolution de ce dilemme se situe dans la poursuite d'une certaine domination masculine, masquée sous les traits de l'impulsion du mentor Ignacio (l. 6 et 14) et de l'effacement de la volonté exprimée à la première personne du singulier au profit de la première personne du pluriel : « *yo habría preferido* » (l. 15), « *sólo nos faltaba un elemento: una máquina de escribir* » (l.23). On remarquera que la protagoniste n'est pas à l'origine de ce projet (« *se le ocurrió la idea de que preparara unas oposiciones para hacerme funcionaria* » l.8), et que le schéma traditionnel reste toujours d'actualité : « *nuestra boda* », « *mi madre, mi abuelo y la prole* » (l.21-22).

Document 2 :

Un extrait du deuxième tome de la tétralogie 36-39 : *Malos Tiempos*, de l'auteur espagnol de bande dessinée Carlos Giménez (1941-), dans laquelle il retrace la vie quotidienne des Madrilènes, vue depuis l'arrière-front pendant le siège de la capitale espagnole, théâtre de violents affrontements militaires qui ont duré de novembre 1936 à mars 1939.

Il s'agit d'une planche de bande dessinée, avec alternance d'une partie narrative et d'un monologue de Lucía, femme analphabète qui s'adresse ici à son fils et lui inculque la nécessité d'apprendre à lire et à écrire pour échapper à toute forme de domination. Il s'agit donc d'un combat contre l'ignorance, nourri des espoirs qu'a su faire naître la 2nde République espagnole.

La première vignette, sur laquelle apparaissent des miliciens armés derrière des barricades dressés pour résister aux attaques de l'ennemi, le titre explicite de l'album 36-39 : *Malos tiempos*, ainsi que la référence aux franquistes dans la dernière vignette contextualisent la situation représentée : nous sommes pendant la Guerre Civile.

Lucía est en train de coudre, alors que son fils s'applique à écrire sur son cahier ce qui va constituer un modèle pour aider sa mère à apprendre, elle qui était analphabète : « *era una persona analfabeta* » (vignette 2). Le schéma est donc inversé : c'est l'enfant qui ici apprend à écrire à sa mère.

Les plans rapprochés, la multiplication des gestes d'affection, avec la mère qui prend son enfant sur ses genoux, le jeu des regards entre les deux personnages, contribuent à faire naître la grande émotion qui se dégage de cet échange se déroulant dans l'espace intime de la maison.

Cette femme, pleine de lucidité (l'étymologie du prénom Lucía est à cet égard porteuse de sens, venant du latin lumière, *luz* en espagnol, et *lucidez*, la lucidité), transmet à son fils des valeurs essentielles à la dignité de l'Homme. Elle analyse avec finesse les enjeux : « *los franquistas odian tanto a los maestros de escuela* », « *un hombre instruido es más difícil de dominar* », vignette 6. Elle n'a certes pas reçu d'instruction (« *Allí en su pueblo, nunca había ido a la escuela* », à la vignette 5, flash-back qui renvoie à son enfance), elle n'en reste pas moins une femme digne et intelligente. Elle transmet alors à son fils l'importance de l'instruction qui libère les hommes, les aide à combattre les maux qui rongent la société, pour tenter de construire un monde plus juste »

Document 3 :

Une photo emblématique du photographe catalan Xavier Miserachs (1938-1998), tirée de

son livre *Barcelona en blanco y negro* (1964). Cette photo a été prise en 1962, sur une des artères principales de Barcelone, la Via Laietana. Un instantané d'une grande qualité esthétique, fait de contrastes en noir et blanc qui montre combien dans l'Espagne franquiste l'espace public apparaît comme hostile aux femmes. Les espoirs d'émancipation des femmes ont été mis à mal par la dictature de Franco.

Notre regard est attiré par la ligne blanche au sol, le manteau clair de la femme qui contraste avec, à gauche, les costumes sombres des hommes, et à droite, le taxi noir. Le sujet auquel se réfère le titre se trouve au second plan : cette femme qui vient vers nous a probablement dû descendre du trottoir pour laisser place au groupe des jeunes gens qui allait la croiser, et passer de ce fait de l'autre côté de cette ligne blanche imprimée sur la chaussée. Une ligne de démarcation qui scinde littéralement la société en deux : il y apparaît une nette opposition entre les hommes et les femmes, et même les riches et les pauvres. Les hommes, en nombre, dominant l'espace, et la femme, seule, est l'objet d'agression sexiste ou machiste de la part d'un jeune homme, qui semble répondre à un défi lancé par le groupe, qui le conforte dans sa supériorité et s'avère complice par ses regards et ses sourires. Il n'est qu'à observer les expressions des visages des protagonistes pour percevoir la moquerie d'une part, et la gêne de l'autre. Point de « compliment » flatteur ici : le titre de la photo, *El Piropo*, apparaît en ce sens bien ironique et critique.

D'ailleurs, l'attitude archaïque de ces hommes est symbolisée par le fait qu'ils s'éloignent et se dirigent vers le fond de la photo, que la profondeur de champ nous permet de deviner, tandis qu'à l'inverse, la femme et le jeune homme au premier plan, eux, vont de l'avant. L'homme au premier plan constitue un des motifs principaux de la photographie : l'attitude progressiste de celui qui va « à contre-courant » des comportements narquois et sexistes. L'individu se distingue du groupe machiste par son indifférence, son regard et son pas décidé. Cette distanciation est la marque même de son désaccord, choix autrement plus engagé et probant que de porter secours à la jeune femme, attitude protectrice, paternelle ou galante qui ne serait qu'une autre facette de l'inégalité des sexes. Au demeurant, même si un sentiment de crainte émane de la jeune femme, qui s'enveloppe dans son manteau, elle ne renvoie pas l'image de la victimisation mais bien au contraire, elle se défend : le regard planté dans celui de l'agresseur, elle avance, elle aussi, d'un pas décidé. Tout chez elle est distinctif, ce que mettent lumière les contrastes : le manteau clair s'oppose aux costumes sombres, les bas et souliers foncés se détachent sur le marquage blanc au sol.

Parachève ce portrait de la femme émancipée le port de la cravate, élément sociologique symbole de l'accès à l'entreprise, univers jusqu'alors exclusivement masculin. La femme aspire à faire partie de la société moderne avec les hommes, d'égal à égal. L'homme au premier plan n'appartient pas au même monde que les autres, comme en atteste sa tenue vestimentaire, caractéristique d'un 'col bleu'. Vêtu d'une veste claire comme la jeune femme, il est étranger à la scène, ses pieds sont déjà hors-champ, ce qui confère du dynamisme à la photo. D'une façon métaphorique, il s'agit d'une « photographie » de la place de la femme dans la société franquiste, en pleine évolution mais en proie aux contradictions mêmes de la société.

2. PROJET PÉDAGOGIQUE

Classe destinataire :

Cycle terminal, classe de première, au regard des programmes « Gestes fondateurs et

mondes en mouvement », B.O.E.N. n° 9 du 30 septembre 2010.

Niveau visé : B1

Notions : Lieux et forme de pouvoir / Idée de progrès

Problématiques envisageables :

El estatus de la mujer española en el siglo XX: ¿progreso o retroceso?

La evolución de la imagen de la mujer española, ¿reflejo de la sociedad?

Les objectifs :

Linguistiques : les temps du passé (imparfait et passé simple), les locutions adversatives, le vocabulaire lié à la condition féminine.

Culturels : les avancées des femmes espagnoles au XXe siècle, en lien avec l'instauration de la 2nde République en Espagne ; l'idéologie discriminatoire sous le franquisme.

Pragmatiques/méthodologiques : analyser les documents iconographiques (B.D. et photo) avec l'utilisation d'une terminologie spécifique ; savoir dégager l'implicite dans un texte et, sur un plan méthodologique, savoir comprendre un point de vue, le discuter, argumenter et convaincre.

Civiques : le respect d'autrui, l'égalité homme/femme.

La progression envisagée :

Un choix d'aborder les documents dans un ordre chronologique semble pertinent afin de souligner les progrès et régressions de la condition féminine des années 30 aux années 60.

Quelques pré-requis peuvent être nécessaires aux élèves si l'histoire de la Seconde République/guerre civile/dictature n'a pas encore été abordée en classe. Il s'agira, avant tout, de repères chronologiques. Le cours d'espagnol ne saurait être un cours d'Histoire mais bien le lieu d'expression d'une réflexion sur le fait culturel.

Les activités langagières majeures pour cette séquence seront la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. L'expression orale en continu sera ici une activité langagière mineure.

Séance 1 :

L'extrait de roman de María Dueñas fera l'objet d'un travail de compréhension de l'écrit (CE) et d'expression écrite (EE).

Le vocabulaire susceptible de poser problème peut être élucidé en amont en livrant quelques mots qui font sens, ou en trouvant éventuellement des synonymes ou équivalents dans le texte.

Ensuite, un repérage d'éléments dans le premier paragraphe pour élucider la situation d'énonciation, l'identité de la protagoniste (possessifs, verbes conjugués à la 1^{ère} personne du singulier, au passé) ainsi que l'époque à laquelle se déroulent les faits.

L'accès au sens : les élèves doivent comprendre le changement sociétal induit par la Seconde République et les avancées qu'elle a supposées pour les femmes. Un tableau à double entrée (*Antes / Gracias a la República*) à compléter par le repérage des informations dans le texte peut permettre de rendre compte de cela, avec une ou deux phrases à compléter afin d'en faire la synthèse lors d'une phase récapitulative : *Antes de la República, las mujeres solían trabajar de... La República permitió avances importantes : las mujeres pudieron...*

Guider les élèves vers davantage d'implicite, à savoir ici les sentiments qu'éprouve la protagoniste.

Sera mené un travail de repérage des éléments dans le texte (lignes 15 à 24) qui traduisent :

- le manque d'enthousiasme initial (l.15 : « *Aun así, yo habría preferido...* »).
- la volonté délibérée d'être néanmoins acteur du changement, (l. 7 : [...] *un nuevo universo abría sus puertas ante nosotros...* » , « *Yo, por mi parte, aportaría a tal proyecto...* »).
- la résignation/l'acceptation finale (l.22 : « *Accedí, pues.* »). Une phase de synthèse orale devra permettre à chaque groupe de comprendre le fait qu'elle soit encore nuancée/contradictoire quant à ces changements sociétaux qui sont en train de s'opérer et pour lesquels elle ne se sent pas encore tout à fait prête.

Travail à la maison : *¿Qué cambios supuso la 2^{nda} República en la vida de la protagonista? ¿Cuál fue su reacción?*

La máquina de escribir, ¿símbolo de la fuerza de persuasión de Ignacio o instrumento de emancipación para la narradora?

Compara los sentimientos que experimentaba la narradora frente al "mundo de las telas" y a la "máquina de escribir".

(Unas 80 palabras)

Séance 2 :

Le vocabulaire spécifique à l'analyse de la bande dessinée doit être connu, sinon maîtrisé (*tira de viñetas, globos*).

Cette planche sera étudiée d'abord en Expression orale en continu (EOC) puis en CE. En guise d'évaluation formative, un travail d'EE sera proposé aux élèves.

Une première phase d'approche à l'oral doit permettre aux élèves de caractériser le document, de repérer la situation d'énonciation et de faire une brève description des deux protagonistes, avant de les guider vers un approfondissement du sens avec l'aide d'une fiche qui leur sera distribuée. Cette fiche, qui prendra appui tant sur l'analyse de l'image que du texte (c'est là l'une des spécificités de la bande dessinée, que l'on ne saurait négliger) aura pour but de mettre en avant la tonalité de cet échange, l'émotion qui s'en dégage, et surtout de faire le portrait de Lucía (*una mujer valiente, inteligente, digna, luchadora*), à l'aide de phrases à compléter par exemple : *Aunque era analfabeta, Lucía.../A pesar de no haber ido a la escuela...* et de saisir les valeurs qu'elle souhaite transmettre à son fils.

Travail à la maison :

Afin d'entraîner les élèves à la tâche finale, une production écrite (EE) leur sera proposée, afin qu'ils réfléchissent à l'importance de l'accès à l'instruction pour tous :

¿Por qué crees que Lucía insiste tanto en el papel de la educación ante su hijo? ¿Qué revela la actitud de los franquistas con respecto a los maestros de escuela?

Enmarcando tu reflexión en el contexto histórico, comenta esta cita de la última viñeta: "Un hombre instruido es más difícil de dominar".

Séance 3 : séance détaillée

Voir *infra*

Evaluation finale :

Expression écrite :

¿Se puede hablar de progreso en la situación de la mujer en España a lo largo del siglo XX?

¿Resultó fácil la emancipación de las mujeres españolas de la Segunda República a la

dictadura franquista?

¿Qué papel desempeñaron los hombres en la evolución de la condición femenina de los años 30 a los años 60?

Ilustra tu respuesta apoyándote en los documentos estudiados en clase.

Se exigen unas 150 palabras/ 15 líneas

Critères d'évaluation :

- Respect de la tâche.
- Richesse du vocabulaire et réemplois des expressions des documents.
- Correction de l'expression.
- Capacité à organiser sa présentation et à enchaîner, relier les idées (cohérence).

3. PREPARATION DETAILLEE D'UNE SEANCE

La séance débute par la correction du travail donné, en insistant sur le fait que les exactions commises à l'encontre des maîtres d'école pendant la Guerre civile étaient déjà annonciatrices du recul affligeant constaté sous Franco.

Dans une première phase de réactivation des acquis, le professeur peut interroger les élèves les plus faibles afin qu'ils récapitulent les avancées offertes aux femmes par la 2^{nde} République, étudiées dans les deux documents précédents : *los avances profesionales, la igualdad con los hombres, el derecho al voto, el acceso a la educación, etc.*

Cela permettra de mettre en perspective avec la photographie, projetée au tableau à l'aide du vidéoprojecteur, ce qui recentre l'attention des élèves sur cette image d'une grande qualité esthétique.

L'activité langagière privilégiée sera l'EOC, afin que les élèves puissent s'exprimer et dans un premier temps présenter la photo: *¿Qué /quién/ dónde/ cuándo?* Le professeur fait circuler la parole dans la classe et prévoit des pauses récapitulatives où les élèves peuvent répéter et éventuellement compléter ce qui a été proposé par leurs camarades.

A cet égard, du vocabulaire peut être donné en amont afin de faciliter cette prise de parole en continue : *una instantánea, una calle concurrida, la pandilla, la acera, la calzada, la vía, darse la vuelta, seducir* De la même manière, le sens du terme *piropo* doit avoir été élucidé, afin de pouvoir le mettre en perspective par la suite avec ce que l'on voit sur la photo, deux synonymes peuvent être proposés : *echar un piropo, piropear*.

Dans un souci d'efficacité, le professeur peut centrer l'attention des élèves sur les différents groupes constitutifs de cette scène et proposer de compléter un tableau qui permettra de rendre compte de deux choses :

- la description physique
- l'attitude et les sentiments

Ce travail ciblé peut être mené par petits groupes de trois ou quatre élèves, chaque groupe devant s'intéresser à un des protagonistes de la scène photographiée.

La mise en commun s'effectuera à l'oral : un rapporteur désigné dans chaque groupe apportera des éléments de réponses qui permettront ainsi à chaque élève d'être à même de compléter le tableau synoptique proposé.

Completa la tabla siguiente con los adjetivos, los verbos y sustantivos que te parezcan

adecuados:

Desdeñosa – cómplice – recelosa – indiferente – divertido – orgulloso – atrevido

Burlarse – mofarse – reírse – lucirse ante – mirar

El traje – la corbata – los zapatos relucientes – la chaqueta de pana – el abrigo

	<i>La pandilla de jóvenes</i>	<i>El chico</i>	<i>La chica</i>	<i>El muchacho en el 1^{er} plano</i>
<i>Descripción física</i>				
<i>Actitud y sentimientos</i>				

Une phase de synthèse permettra de faire comprendre que le *piropo* semble prendre une toute autre signification et que la société franquiste adopte un schéma très manichéen : opposition hommes/femmes, riches/pauvres.

Al observar la foto, se ve que los jóvenes que dominan la escena...

Por su actitud, comprendemos que la chica es víctima de... No se trata de un "piropo" sino más bien de...

En cambio, el chico al que vemos en el primer plano...

Un dernier travail permettra de parachever cette étude et de guider les élèves vers la symbolique de cette ligne blanche et des effets de contrastes, qui scindent l'image en deux, et qui métaphoriquement sont le reflet d'une société duale : *¿Qué simbolizará esta línea blanca en la calzada? ¿Qué sentido cobrarán los contrastes cromáticos que componen la fotografía?*

Travail à la maison :

¿Qué visión de la sociedad franquista nos ofrece esta foto? / ¿En qué medida esta foto es representativa de la visión de la mujer en la sociedad franquista? / ¿Qué evolución muestra del estatus de la mujer en aquella época?

¿Cómo consigue la mujer abrirse paso en la sociedad franquista?

¿De qué manera el arte del fotógrafo pone de realce las relaciones entre hombres y mujeres en los años 60?

(Unas 80 palabras).

Rapport concernant l'épreuve de compréhension et d'expression en espagnol établi par M. Stéphane AÑORGA et Mme Anne-Françoise JEGO

I. Définition de l'épreuve

Extrait de l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré.

«Cette partie de l'épreuve prend appui sur un document audio, textuel ou vidéo en langue étrangère ou sur un document iconographique dont le candidat prend connaissance en présence du jury. Elle consiste en un compte-rendu suivi d'un entretien, les deux se déroulant en langue étrangère.

Durée: trente minutes maximum»

Tous les documents proposés lors de cette session étaient des vidéos. Rappelons ici les modalités de l'épreuve:

Le candidat prend connaissance du document lors de deux visionnements successifs interrompus par une pause de 30 secondes. Après le second visionnement et une dernière pause d'une minute, le candidat est invité à en faire le compte-rendu en espagnol qui sera suivi d'un entretien de 15 minutes maximum avec le jury.

II. Compte rendu et entretien

Il est attendu des candidats qu'ils soient en mesure de faire part de la compréhension fine autant que précise du document. Ce compte-rendu organisé restituera, outre la nature et les spécificités du document, son sens explicite et implicite. Ainsi il convient d'identifier la nature du document, la source, le contexte et le thème lors d'une rapide introduction. Dans un second temps, on proposera un axe de commentaire construit autour de contenus pertinents présentés avec clarté et cohérence. Les informations relevées doivent être précises (chiffres, dates, noms..). Les dix minutes imparties pour la première partie doivent ainsi être exploitées au maximum et permettre aux candidats de construire un discours organisé, loin de toute énumération d'éléments sans connexion logique ou d'une simple description paraphrastique.

Il s'agit de comprendre un document audio-visuel, ce qui signifie saisir le lien étroit entre les images et le commentaire. Même si le jury n'attend pas du candidat une analyse filmique ou cinématographique, la spécificité des supports audio-visuels impose une lecture des images autant que du canal audio. Il faudra donc souvent tenir compte des effets du montage sur le sens même du document afin de déchiffrer le point de vue des auteurs.

Rappelons que le document inconnu n'a, en principe, pas de lien thématique avec le dossier de la première épreuve. Par ailleurs, les pistes d'élargissement et d'enrichissement pouvant être attendues à la fin du compte-rendu doivent être en lien direct avec la thématique générale du document et ne pas donner lieu à des dérives vers de sujets mieux connus du

candidat sans réel rapport avec cette thématique. Si le jury apprécie les connaissances personnelles apportées par le candidat, celles-ci doivent être au service du commentaire du document et non servir de prétexte à la prise de parole.

D'un point de vue strictement culturel, il est impératif de maîtriser un certain nombre de fondamentaux tels que la connaissance des principaux auteurs, peintres et cinéastes espagnols et hispano-américains, la maîtrise satisfaisante des dates et événements historiques et la connaissance de l'actualité.

Lors de l'exposé, comme dans l'entretien, il convient de s'adresser au jury avec le ton et l'implication adéquats. Il est essentiel de se détacher de ses notes et d'entamer un dialogue constructif avec le jury.

Rappelons enfin l'importance de la correction et de la richesse de la langue. Cette épreuve est la seule occasion pour le jury de juger de la qualité de l'expression du candidat. Le jury est en droit d'attendre la maîtrise parfaite d'une langue modélisante de la part d'enseignants d'espagnol.

III. Les sujets de la session 2015

Lors de cette session, plusieurs documents audiovisuels, variés, authentiques et tous en lien avec l'actualité du monde hispanique, ont été soumis aux candidats admissibles. En voici quelques exemples:

1) «*Jura de emigrantes en España*» (RTVE. "Comando actualidad")

Reportage de la télévision espagnole sur la naturalisation de nombreux étrangers, leurs profils et leurs motivations. Plusieurs d'entre eux sont interviewés à l'issue de la cérémonie de naturalisation. Une juge apporte également son éclairage sur la cérémonie.

2) «*El libro de los libros–Diccionario RAE*» (RTVE –de 2014)

Extrait de l'émission *Enfoque* de la chaîne TVE1. Le reportage porte sur la parution de la dernière édition du dictionnaire de la RAE, présenté comme un événement empreint de mystère, de poésie et de magie comme le suggèrent à la fois les images et la musique.

3) «*Mujeres en la universidad*» (Telediario TVE1- 2010)

Rétrospective de l'évolution de l'accès des femmes aux études universitaires à l'occasion du centenaire de la publication du décret leur permettant.

4) «*Prejuicios andaluces* » (RTVE-2014)

Reportage de la télévision espagnole sur les réponses stéréotypées que les internautes trouvent sur Google® lorsqu'ils font une recherche en tapant: «les Andalous sont...» Le reportage présente les stéréotypes concernant les habitants d'autres régions espagnoles. Plusieurs personnes sont interviewées et offrent ainsi un contrepoint à ces stéréotypes.

5) «*Teatro del barrio*» (TVE La 1 - 2014)

Reportage de la télévision espagnole qui nous présente la création récente du théâtre coopératif *El Teatro del barrio*, par l'acteur espagnol Alberto San Juan, dans le quartier madrilène de *Lavapiés*.

6) «*Campaña promoción turística de Ecuador*» (ECTV Noticias - 2011)

Reportage de la télévision équatorienne qui présente le lancement d'une campagne publicitaire aux Etats-Unis pour assurer la promotion du tourisme en Equateur.

IV. Les conseils du jury

Durant la phase de découverte du document, la prise de notes est une étape essentielle préalable à l'exposé. Même si chaque candidat a pu développer des stratégies d'accès au sens différentes, nous conseillons néanmoins de consacrer le premier visionnement à l'écoute attentive et à l'observation des images, des lieux et du contexte. Dès lors que l'on aura compris l'essentiel du document, il sera plus aisé de dégager et de retranscrire, dans un deuxième temps, les éléments porteurs de sens ainsi que les mots et phrases clés qui viendront étayer le compte-rendu. Ainsi, la dernière pause préalable à l'entretien pourra être consacrée à ordonner les notes et à proposer un axe de commentaire en fonction de la double lecture, verbale et non verbale. Les prestations les plus convaincantes ont été bonifiées par des problématiques ayant permis de mettre en évidence une compréhension fine du document et de proposer des pistes pertinentes au jury en vue de l'entretien. On aurait pu par exemple proposer la problématique suivante pour rendre compte du document vidéo sur le «*Teatro del barrio*»: «*¿En qué puede el teatro comprometido ayudar a que cambien las cosas?*». Afin de répondre à cette question, le candidat aurait présenté le fonctionnement et les objectifs de ce projet avant de revenir sur les réponses apportées par Alberto San Juan aux questions de la journaliste qui l'interroge: «*¿Debería el arte estar separado de la ideología?*», «*¿Has pagado alguna factura por haber alzado la voz o te ha compensado?*». On n'hésitera pas, par ailleurs, après avoir rendu compte du document, à donner son opinion et à faire preuve d'esprit critique vis à vis du point de vue présenté dans le document proposé.

Pour réussir au mieux cet exercice, un entraînement régulier est nécessaire car comprendre, prendre des notes, analyser et organiser un compte-rendu est un exercice qui ne s'improvise pas. Il est, par conséquent, vivement conseillé au candidat de consulter fréquemment les sites de presse hispanique, de télévision et de radio afin de s'entraîner régulièrement à la compréhension rapide de sujets d'actualité dans les conditions de l'épreuve. Ces thèmes font également appel à des connaissances élémentaires que l'on consolide à la faveur de lectures diverses. Seule une solide culture générale et un bon entraînement permettront au candidat de réussir une bonne prestation et d'enrichir son exposé, en proposant des liens et des ouvertures pertinentes qui s'appuieront sur différents documents sur le même thème (romans, films, œuvres plastiques, poèmes, chansons, bandes dessinées...).

Il convient de ne pas se limiter à une simple paraphrase suivant le déroulement chronologique des documents. Si l'essentiel du sens a parfois été compris au premier niveau, il n'en demeure pas moins que le sens implicite a fait défaut dans certaines prestations. En ce sens, les connaissances culturelles peuvent être un levier pour accéder au sens implicite.

L'analyse de la vidéo sur la dernière édition du dictionnaire de la RAE est un exemple éclairant à ce sujet. En effet, s'il était bien évidemment attendu que les candidats rendent compte des caractéristiques techniques de ce nouveau dictionnaire (nombre de pages et d'entrées, typographie et papier bible) ainsi que des nouvelles entrées dont certaines ont fait polémique (par exemple les termes «*homoparental, tabletas, tunear*»), il convenait également de mettre en évidence les questions déontologiques posées aux auteurs de cet ouvrage de référence qui ont fait en sorte de ne pas heurter les sensibilités des utilisateurs. A la différence des dictionnaires anciens, la dernière version recueille tous les usages sans aucune censure. Cette dernière édition, probablement la dernière dont le support principal est le papier, s'ancre donc dans une tradition en pleine mutation. Une problématique envisageable pour présenter ce document aurait dû tenir compte de cet ancrage culturel et de son évolution (*¿En qué medida la nueva edición del diccionario de la RAE refleja la evolución de la sociedad ?*).

Enfin, il est important de rappeler que l'on est en droit d'attendre d'un candidat au CAPES interne une langue authentique, riche et correcte ainsi qu'un discours fluide, articulé et argumenté. Si, fort heureusement, la plupart des candidats ont fait preuve d'une maîtrise satisfaisante et quelques fois excellente de la langue, chez certains autres des déplacements d'accent et surtout des méconnaissances des règles morphosyntaxiques (tournures d'emphase, régime prépositionnel, emploi du subjonctif...) et une pauvreté lexicale (répétitions, barbarismes...) indiquent un manque de pratique régulière de l'espagnol en contexte d'interaction authentique. Certains relâchements langagiers (emploi du tutoiement face aux membres du jury, registre inadéquat) sont également malvenus lors d'une épreuve de concours de cette nature.

Notons que quelques prestations méritent d'être félicitées. Elles montrent un travail d'analyse rigoureux reposant sur une culture générale solide et une langue riche et authentique.

Nous espérons que ces conseils guideront au mieux les candidats dans leur préparation aux prochaines épreuves et leur adressons tous nos encouragements.

EXEMPLES DE DOSSIERS
NIVEAU COLLÈGE ET NIVEAU LYCÉE

Dossier Collège n°1

EPREUVE PROFESSIONNELLE, 1ère partie

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

1. Vous exposerez votre analyse de chacun des documents qui composent ce dossier. Vous en démontrerez également l'intérêt et la complémentarité.

2. Vous présenterez une séquence élaborée à partir de la totalité des documents de ce dossier, en précisant vos choix concernant :
 - le niveau de classe destinataire en fonction de son programme ;
 - les objectifs culturels et linguistiques en fonction d'une problématique ;
 - l'enchaînement des activités langagières ;
 - les consignes de travail à l'issue d'une des séances ;
 - le type de production attendue en fin de séquence.

3. Vous choisirez un des documents du dossier et présenterez les objectifs et la mise en œuvre de son élucidation.

4. Entretien avec le jury.

NB – Cette partie de l'épreuve se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en espagnol (BOEN n° 15 du 20 avril 2000).

Document 1/4

La casa la había hecha el abuelo según sus ideas y resultaba rara y cómoda a la vez. Había habitaciones con baúles en los que se guardaban cosas viejas y estanterías llenas de revistas que me entusiasmaban: *Alrededor del Mundo*, *La Ilustración Iberoamericana*, *Blanco y Negro*.

5 Me gustaba encerrarme a mirar revistas en el cuarto de las manzanas. Durante muchos años aquel cuarto estaba dedicado a guardar fruta. Una cosecha enlazada con la otra de modo que el olor permanecía en el aire que había llegado a penetrar en todos los objetos de la habitación.

10 Me gustaba aquel olor. Tendida en el suelo, sobre una colchoneta, solía pasar grandes ratos en aquella habitación. Cuando supe leer, me encerraba allí con las revistas ilustradas. Leía cuidadosamente, tratando de interpretar cada frase. Leía los libros del abuelo, los que guardaba en un armario de su dormitorio: *Las mil y una noches*, Julio Verne, Alejandro Dumas, Víctor Hugo...

15 Yo no iba nunca al cine, de modo que aquellos ratos de lectura eran para mí la única posibilidad de escapar del mundo real que me rodeaba, para huir a otro, imaginario, en el que sucedían aventuras espléndidas. A veces dejaba de leer y me dedicaba a pensar que era a mí a quien ocurrían aquellas cosas. El olor de las manzanas me producía una especie de adormecimiento y yo sentía que flotaba en el espacio, por encima de los árboles de la huerta o que estaba echada en un prado grande y perfumado. Volvía de viaje como de un
20 sueño y seguía leyendo...

Josefina ALDECOA, Madrid, otoño, sábado, *Alfaguara*, 2012

Document 2/4

Recuerdo infantil

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.

5 Es la clase.
Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.

10 Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».

15 Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.

Antonio MACHADO, Soledades, 1903.

Document 3/4

Toda mi familia es uruguaya, y yo también nací allí.

5 Mi madre, en cuanto pudo, se vengó de su infancia triste y decidió que sus hijos iban a tenerla muy diferente. Por tanto, yo viví toda mi niñez en *disneylandia*. Nunca había problemas. Si un mes venía con las notas malas, mi madre decía que las notas iban a ser buenas el mes que viene, y ahí acababa todo. De hecho... No recuerdo haber llorado de

10 Mis padres mantenían con los hijos una relación afectuosa, pero distante. No es la de hoy. Está bien que no sea así la de hoy. Aunque... Bueno, no lo sé bien. Esto no quiere decir que no compartiéramos momentos de intimidad. Los niños comíamos solos, pero muchas noches, en el salón, mi padre nos leía libros en voz alta. La *Ilíada*. En fin, esto duró, aproximadamente, hasta los doce años.

Arcadi ESPADA, « Entrevista a Carmen POSADAS, escritora », *El País*, 17/08/2003

Document 4/4



Francisco de GOYA, *La letra con la sangre entra* (entre 1780 y 1785), Museo de Zaragoza, (19,7cm x 38,7cm).

Dossier Collège n°2

EPREUVE PROFESSIONNELLE, 1ère partie

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

1. Vous exposerez votre analyse de chacun des documents qui composent ce dossier. Vous en démontrerez également l'intérêt et la complémentarité.

2. Vous présenterez une séquence élaborée à partir de la totalité des documents de ce dossier, en précisant vos choix concernant :
 - le niveau de classe destinataire en fonction de son programme ;
 - les objectifs culturels et linguistiques en fonction d'une problématique ;
 - l'enchaînement des activités langagières ;
 - les consignes de travail à l'issue d'une des séances ;
 - le type de production attendue en fin de séquence.

3. Vous choisirez un des documents du dossier et présenterez les objectifs et la mise en œuvre de son élucidation.

4. Entretien avec le jury.

NB – Cette partie de l'épreuve se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en espagnol (BOEN n° 15 du 20 avril 2000).

Document 1/4

5 No recuerdo que me incomodara la vida en el campo. Al contrario, creo que me gustaba la libertad que procura vivir en espacios abiertos, llenos de fases cambiantes y de cosas que hacer en cada estación: recoger nueces en otoño, fresas silvestres en primavera, manzanas a principios de septiembre, tomates, guisantes y habas en los tibios días de verano... En diciembre hacían la matanza del cerdo, por Pascua se asaba un cordero, a finales de agosto se desgranaba el maíz, y en julio siempre nos llevaban a ver el mar en la vieja carreta de transportar la sidra. Era entretenido; recuerdo ese tiempo de mi vida como una época en la que continuamente había algo que descubrir. También como una época en la que nadie te daba la lata.

Marian IZAGUIRRE (España), La vida cuando era nuestra, Lumen, 2013.



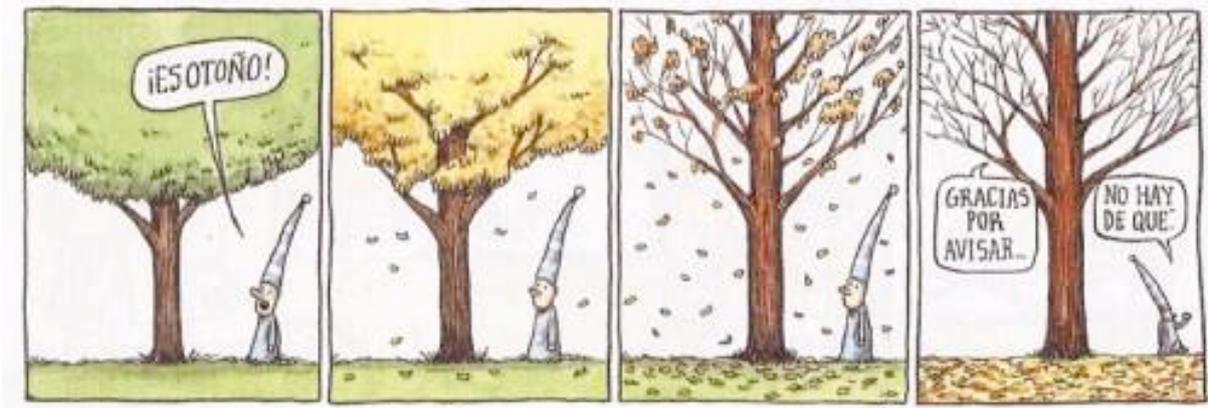
Francisco de GOYA (España), *La nevada o El invierno*, 1786. Óleo sobre lienzo, (275 x 293)

Document 3/4

A la primavera

-Tío Pío,
en el cole me han pedido
que escriba una poesía
5 a la prima Primavera.
¿Tú quieres que te la lea,
y me dices lo que opinas?
-Sí, sobrina.
10 Se oye un pío, pío,
junto a la orilla del río.
¡Oh!, cosa maravillosa,
los árboles tienen hojas,
15 las mariposas tienen ojos,
las ristra tiene ajos.
Junto a la orilla del río
todo es belleza y sonrío,
20 se oye un pío, pío, pío.
La Primavera ha venido
y yo la he reconocido,
por el pío, pío, pío.
25 -¿Qué te ha parecido, tío?
-Demasiado pío, pío.

Gloria FUERTES (España), Poesías



Ricardo LINIERS (Argentina)

Dossier Collège n°3

EPREUVE PROFESSIONNELLE, 1ère partie

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

1. Vous exposerez votre analyse de chacun des documents qui composent ce dossier. Vous en démontrerez également l'intérêt et la complémentarité.

2. Vous présenterez une séquence élaborée à partir de la totalité des documents de ce dossier, en précisant vos choix concernant :
 - le niveau de classe destinataire en fonction de son programme ;
 - les objectifs culturels et linguistiques en fonction d'une problématique ;
 - l'enchaînement des activités langagières ;
 - les consignes de travail à l'issue d'une des séances ;
 - le type de production attendue en fin de séquence.

3. Vous choisirez un des documents du dossier et présenterez les objectifs et la mise en œuvre de son élucidation.

4. Entretien avec le jury.

NB – Cette partie de l'épreuve se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en espagnol (BOEN n° 15 du 20 avril 2000).

Document 1/3

5 Dos años de edad tenía yo la primera vez que me llevaron de vacaciones al pueblo de mi padre. Un pueblo de Navarra situado en la llanura de la ribera del Ebro, a unos 80 kilómetros de Pamplona y a unos 20 de Logroño. No tengo recuerdo alguno de esa primera vez, pero conservo muchísimos de los sucesivos veranos que pasé allí hasta que dejé de ir cumplidos los 16. Llegar al pueblo significaba pasar los dos primeros días casa por casa para saludar a toda la familia: tíos, primos, tías, primas, etc., (nunca entendí por qué, pero en los pueblos... todo el mundo era primo mío de un modo u otro). Primas y primos a los que solo veía en época estival y a los que había que hacer la visita de rigor por aquello del “qué dirán”. Mis padres me decían: “Acércate a casa de la tía Merenciana y dile que ya hemos
10 llegado al pueblo. Se alegrará mucho de verte”. Yo torcía el morro, me importaba un pimiento la tía, mis dotes diplomáticas eran nefastas y estaba deseoso de quitarme el calzón y darme un baño en las aguas del río con los amigos que había hecho allí año tras año. Pero mis padres eran inflexibles y me obligaban a hacer absolutamente todas las visitas. Cualquiera pasaba un mes entero en aquel pueblo sin saludar a la tía Merenciana que tenía aspecto de abuela de 80 años, con moño y siempre vestida de negro desde que
15 enviudó, hacía un siglo, del tío Concordio. La tía Merenciana tenía un empeño tremendo en que merendase pan ‘sobao’ con chorizo, se alegraba mucho de que fuese a visitarla, me decía lo flacucho que estaba e insistía en eso de: “Si vivieses conmigo aquí en el pueblo, ya me encargaría yo de ponerte lustroso como a un gorrino. ¿Dónde vas con esas garrillas, zagal? ¿Es qué tu madre no te da de comer?”. Lo peor era la despedida, la tía Merenciana siempre me estampaba un sonoro beso en la mejilla, me pinchaba la cara con los pelillos de su barba y me la dejaba llena de babas, y no contenta con eso, me arreaba un pellizco a
20 rosca en el moflete que me dejaba señalado para el resto del verano.

Sergi CAMARA I PÉREZ (España, 1964) in http://setenta-s.blogspot.fr/2012/07/de-vacaciones-al-pueblo-como-en-los-70_26.html

Document 2/3

Hoy nos hemos levantado a las cinco de la mañana; es el día que más madrugamos de todo el año. Mamá no nos ha dejado desayunar y en su lugar nos ha colocado dos trozos de esparadrapo formando una cruz en el ombligo y nos ha dado una pastilla muy amarga, que se llama Biodramina para que no nos mareemos. Papá ya está bajando las
5 enormes maletas y ordenándolas en la baca del coche diciéndole a mamá que es imposible, que esta vez no va a entrar todo, pero no le hacemos caso porque sabemos que al final siempre lo consigue. Nos vamos de vacaciones al pueblo.

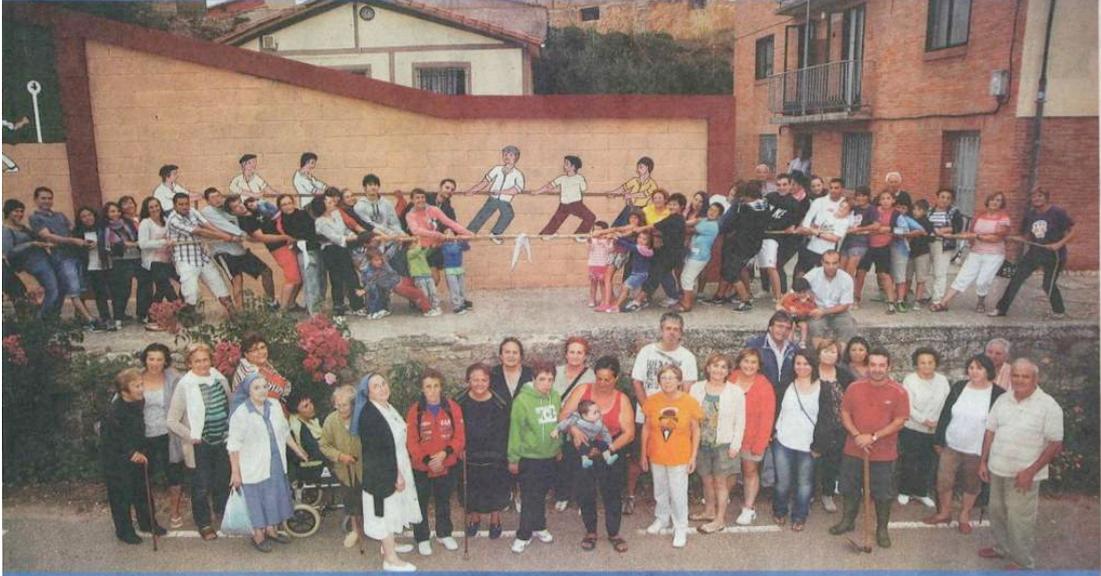
Yo, en realidad, apenas he dormido. Cuando todos se acostaron me volví a levantar para ordenar el maletín con todas las cintas que quería llevar, para no tener que escuchar
10 ninguno de los cassettes del Fary y otras horreradas que papá siempre tiene en el coche. Después, cuando me metí en la cama, no podía dejar de pensar en todo lo que haría este verano en el pueblo y no conseguía que me entrara el sueño. ¿Coincidiremos este año con los de Madrid?, ¿volveré a ver a la que a todos digo que es mi novia, pero a la que en realidad o le he dado ni un beso? Esta vez me declaro.

15 Por fin ha llegado el momento, ya estamos todos en la calle, aún es de noche y nos encontramos en el coche. Papá y mamá se santiguan a la vez, se preguntan el uno al otro si han cogido todo, si han desconectado la luz, han cerrado el agua y todo el ritual... Arrancamos.

Javier IKAZ y Jorge DÍAZ, Yo fui a EGB, Plaza & Janés, 2014

Document 3/3

MI PUEBLO ES EL MEJOR LA FOTO DEL VERANO **9^a** edición



PATROCINA:



Diputación Provincial de Burgos

LOS PUEBLOS DE BURGOS
COMPITEN PARA GANAR

**1.000
EUROS**

Y DOS ACCESIT DE
500 EUROS
CADA UNO

(TODOS LOS PREMIOS
SON EN METÁLICO)

SAN MIGUEL DE PEDROSO

Nuestro verano en San Miguel: dejamos de lado por unos días la tecnología para recuperar entretenimientos tradicionales como el tira-soga.

<http://sanmigueldepedroso.es/noticias/mi-pueblo-es-el-mejor-2013>

Dossier Lycée n°1

EPREUVE PROFESSIONNELLE, 1ère partie

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

1. Vous exposerez votre analyse de chacun des documents qui composent ce dossier. Vous en démontrerez également l'intérêt et la complémentarité.

2. Vous présenterez une séquence élaborée à partir de la totalité des documents de ce dossier, en précisant vos choix concernant :
 - le niveau de classe destinataire en fonction de son programme ;
 - les objectifs culturels et linguistiques en fonction d'une problématique ;
 - l'enchaînement des activités langagières ;
 - les consignes de travail à l'issue d'une des séances ;
 - le type de production attendue en fin de séquence.

3. Vous choisirez un des documents du dossier et présenterez les objectifs et la mise en œuvre de son élucidation.

4. Entretien avec le jury.

NB – Cette partie de l'épreuve se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en espagnol (BOEN n° 15 du 20 avril 2000).

Document 1/3

-¿Inglis?

La pregunta le sobresaltó. Absorto en la redacción de la carta, apenas si había reparado en la presencia de otros viajeros en el compartimento (...).

5 -Yo no hablo inglés, ¿sabe usted? –prosiguió diciendo ante la aparente aquiescencia del inglés a su pregunta inicial-. No inglés. Yo espanis. Usted inglés, yo espanis. España muy diferente de Inglaterra. Different. España, sol, toros, guitarras, vino. Everibodi olé. Inglaterra, no sol, no toros, no alegría. Everibodi kaput.

Guardó silencio durante un rato para dar tiempo al inglés a asimilar su teoría sociológica y añadió:

10 -En Inglaterra, rey. En España, no rey. Antes, rey. Alfonso. Ahora no más rey. Se acabó. Ahora República. Presidente: Nicoletto Alcalá Zamora. Elecciones. Mandaba Lerroux, ahora Azaña. Partidos políticos, tantos como quiera, todos malos. Políticos sinvergüenzas. Everibodi cabrones.

15 El inglés se quitó las gafas, las limpió con el pañuelo que asomaba por el bolsillo superior de la americana y aprovechó la pausa para mirar por la ventana. Sobre la tierra ocre que se extendía hasta el límite de la mirada no había un solo árbol. A lo lejos vio un mulo montado a mujeriegas por un labriego con manta y chambergo. Sabe Dios de dónde viene y a dónde va, pensó antes de volverse a su interlocutor con expresión adusta, dispuesto a no mostrar predisposición al diálogo.

20 -Estoy al corriente de las vicisitudes de la política española –dijo fríamente, pero como extranjero, no me considero autorizado a inmiscuirme en los asuntos internos de su país ni a emitir opiniones al respecto.

Eduardo MENDOZA, Riña de gatos, Planeta, 2010

Document 2/3

El tópico que circula por Europa sobre los españoles tiene ya un aire pretérito, casi apolillado. Un país borracho de fiestas con imponentes mujeres que no pueden ir a los toros en minifalda porque sus novios y maridos, muy machos ellos, podrían perder los nervios. Y vuelta a la siesta por la tarde y a la juerga por la noche, en una eterna rueda de disfrute sin medida.

5 Quizá la foto que hay en los álbumes europeos como recuerdo de España es la de un país de vacaciones. ¿Qué ocurre el resto del tiempo? Las estadísticas cuentan que también hay lunes. La jornada de trabajo semanal española (38,4 horas) es mayor que la de países como Finlandia (32,8), Alemania (37,7) Italia (38) o Francia (35,6), por poner unos ejemplos sacados de Eurofound. Y el calendario de días festivos también es superior al de todos esos países. Y la

10 jubilación llega a una edad más tardía, sobre la ley (67 años) y en la realidad (62,3), un año por encima de la media de la UE. “No ha hecho falta que pasen los siglos. España nunca fue un país de vagos ni de perezosos, como se empeña el tópico. (...)

Ni tampoco dormir la siesta, una costumbre saludable, por cierto. “La siesta existe en todos los países, pero solo entre aquellas clases que se lo pueden permitir”, dice la catedrática de

15 Filosofía Moral y Política Amelia Valcárcel, que ha vivido y estudiado bien las costumbres de varios países. Pasar de la comida a la cama se despachaba en los grandes salones con aquella frase de “voy a responder la correspondencia”, dice. “Y luego aparecen, como en Italia, repeinaditos a las seis de la tarde. Es un tópico que no puede atribuirse a la corona hispánica”. ¿Quizá sí el del machismo? Ni mucho menos. “Hay países infinitamente más machistas. El

20 problema es que el machismo español ha sido muy grosero, nada sutil: las mujeres andaban con la cara prácticamente tapada hasta el siglo XVIII. Pero, muerto el dictador Franco, España vivió un gran movimiento feminista, que se ha traducido en los últimos años en leyes y en cierta sensibilidad social que ha permeado a las instituciones”, añade Valcárcel. “Francia, Italia y no digamos Grecia, son más machistas, solo que en Francia, por ejemplo, su machismo es más

25 galante”. España cuenta sus víctimas de violencia de género una a una, en un sangriento goteo que deja cada año 60 o 70 cadáveres. ¿Cuántos hay en otros países? Imposible comparar cuando no hay un recuento con criterios homologables.

Carmen MORÁN, *El País*, 25/01/2012



<http://www.tourspain.es>

Dossier Lycée n°2

EPREUVE PROFESSIONNELLE, 1ère partie

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

1. Vous exposerez votre analyse de chacun des documents qui composent ce dossier. Vous en démontrerez également l'intérêt et la complémentarité.

2. Vous présenterez une séquence élaborée à partir de la totalité des documents de ce dossier, en précisant vos choix concernant :
 - le niveau de classe destinataire en fonction de son programme ;
 - les objectifs culturels et linguistiques en fonction d'une problématique ;
 - l'enchaînement des activités langagières ;
 - les consignes de travail à l'issue d'une des séances ;
 - le type de production attendue en fin de séquence.

3. Vous choisirez un des documents du dossier et présenterez les objectifs et la mise en œuvre de son élucidation.

4. Entretien avec le jury.

NB – Cette partie de l'épreuve se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en espagnol (BOEN n° 15 du 20 avril 2000).

Document 1/4

La primera vez que yo salí de una aldea grande llamada Medellín y de un país ensimismado en su propio ombligo llamado Colombia, fue a los 19 años, para vivir en México.

[...] En la ciudad de México la oferta de cine, teatro, exposiciones, conferencias, es impresionante. Pero mis amigos han dejado de ir a todo, con tal de no enfrentarse a un tráfico
5 infernal e impredecible. Conozco gente que se gasta dos horas por la mañana y dos horas por la tarde, al volante, para ir a trabajar. No usan el transporte público porque sería peor. Si los amigos viven en barrios distantes, jamás se ven.

La capital de México es el modelo perfecto de lo que no debemos hacer: añadirle a la ciudad una nueva ciudad cada año en términos de población (decenas de miles de personas);
10 hacer puentes, viaductos, segundos y terceros pisos al servicio del automóvil individual.

Antídotos: el transporte público tiene que ser excelente (en metro liviano, bus, tranvías); las ciclovías se deben ampliar y articular como una red, incluso en lomas.[...] La ciudad de México es el modelo de lo que no se debe hacer. Hay que usar más los dos pies, las dos ruedas, y menos los carros. Si no nos espabilamos, nuevos DFs son el infierno futuro de toda Latinoamérica.

Héctor ABAD FACIOLINCE, (Colombia), *El espectador*, 16 de Octubre de 2011

Document 2/4

Quiero vivir en la ciudad

Los bloques de cemento gris aquí y allá,
dan la forma al decorado de mi ciudad.
Quiero vivir en la ciudad.
Quiero vivir en la ciudad.

5 Me gusta estar rodeado de gente,
gente que no conozco formando un ambiente,
en el que todos me miran y nadie me siente.
Quiero vivir en la ciudad.
Quiero vivir en la ciudad.

10 Aunque a la una no hay quien camine,
aunque a las seis de la tarde no haya quien respire,
aunque a las diez por la calle me juegue el pellejo.
Quiero vivir en la ciudad.

15 Quiero vivir en la ciudad.

Y no me marcharé jamás, no soy feliz,
pero aquí están mis razones para vivir.
Quiero vivir en la ciudad.

20 Quiero vivir en la ciudad.

Me gustan las luces de los coches,
un millón de guirnaldas decoran la noche,
son estrellas fugaces con cielo de asfalto.

25 Quiero vivir en la ciudad.
Quiero vivir en la ciudad.

30 Aunque a la una no hay quien camine,
aunque a las seis de la tarde no haya quien respire,
aunque a las diez por la calle me juegue el pellejo.

Quiero vivir en la ciudad.
Quiero vivir en la ciudad.

José María CANO, Nacho CANO (MECANO) , 2005 (reedición).



Campaña para salvar el TIPNIS *1 de junio de 2012*
(TIPNIS: Territorio indígena y parque nacional Isiboro-Securé, Bolivia.)



Cartel de la película La Zona de Rodrigo PLA, México, 2007