

Concours : CAPES Interne et CAER - CAPES

Section : Langues vivantes étrangères

Option : Espagnol

Session 2018

Rapport de jury présenté par : **M. Yann PERRON**

Président du jury

SOMMAIRE

- Préambule du président du concours et statistiques (pp. 3-4)
- Lien vers la composition du jury de la session 2018 (p. 5)
- Rapport sur l'épreuve d'admissibilité : le dossier de RAEP (pp. 6-8)
- Rapport sur l'épreuve d'admission :
 - exemple de dossier de niveau collège (pp. 9-15)
 - exemple de dossier de niveau lycée (pp. 16-32)
 - exemples de documents supports de la compréhension de l'audio (p. 33)

PRÉAMBULE

La session 2018 du Capes interne (secteur public) et du Concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés (CAERPC, secteur privé) d'espagnol n'a pas, dans sa forme, connu d'évolution particulière par rapport aux sessions précédentes. Nous livrons dans ce rapport annuel des éléments statistiques concernant le concours ainsi que de nouveaux éclairages sur les épreuves qui, accompagnés de conseils et recommandations, viennent renforcer et compléter ceux qui ont été antérieurement apportés ; ils permettront aux futurs candidats de bien comprendre les attendus de ce concours exigeant. Les deux étapes, l'admissibilité et son dossier de RAEP (Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle) d'une part, l'admission et ses épreuves orales d'autre part, ne peuvent l'une et l'autre être envisagées sans une préparation sérieuse. L'improvisation est, en effet, mauvaise conseillère et le ratio entre le nombre de places offertes et celui des candidats invite fortement à la prise en compte des recommandations apportées dans ces rapports annuels du jury.

Le concours 2018 a compté un total de 1255 candidats inscrits (-6,5% par rapport à 2017), dont 770 dans le secteur public et 485 dans le secteur privé. Notons que de nombreux candidats sont éliminés pour des raisons diverses et ne participent finalement pas au concours (20 % dans le secteur privé et jusqu'à 50% dans le public).

	Inscrits public	Inscrits privé	Total des inscrits	Total des non éliminés
2014	872	550	1422	844
2015	801	550	1351	844
2016	781	545	1326	850
2017	797	546	1343	820
2018	770	485	1255	766

Les moyennes et les barres sont sur 20 points

Nombre de postes (Secteur public : Capes interne) : 50

Nombre de postes (Secteur privé : CAERPC) : 72

Nombre de candidats admissibles (Capes interne) : 102

Nombre de candidats admissibles (CAERPC) : 147

Moyenne de candidats non éliminés (Capes interne) : 07,94

Moyenne de candidats non éliminés (CAERPC) : 08,31

Moyenne des candidats admissibles (Capes interne) : 10,87

Moyenne des candidats admissibles (CAERPC) : 10,43

Barre d'admissibilité (Capes interne) : 10

Barre d'admissibilité (CAERPC) : 09

Moyenne des candidats admissibles portant sur les épreuves d'admission (Capes interne) : 10,20

Moyenne des candidats admissibles portant sur les épreuves d'admission (CAERPC) : 10,36

Moyenne des candidats admis portant sur les épreuves d'admission (Capes interne) : 13,77

Moyenne des candidats admis portant sur les épreuves d'admission (CAERPC) : 14,14

Moyenne des candidats admis portant sur l'admissibilité + l'admission (Capes interne) : 12,83

Moyenne des candidats admis portant sur l'admissibilité + l'admission (CAERPC) : 12,97

Barre d'admission (Capes interne) : 9,67

Barre d'admission (CAERPC) : 9,67

Il n'est pas prévu de liste complémentaire pour ce concours.

Tous les postes ont été pourvus.

Les statistiques permettent de constater une grande proximité de résultats entre les deux concours qui, au demeurant, ont les mêmes épreuves et ont le même ratio « candidats admissibles / nombre de postes ». La barre d'admission pour les deux concours est, cette année, exactement concordante.

Le jury a pu lire de nombreux dossier RAEP de qualité, bien présentés, intelligemment construits et porteurs d'une expérience certaine dans le domaine didactique et pédagogique, comme il est attendu de candidats ayant plusieurs années de pratique professionnelle. D'autres se sont avérés maladroitement rédigés ou trop superficiels, parfois déconnectés des enjeux réels de l'enseignement en collège ou en lycée au point que le jury a pu s'interroger sur leur sincérité. Si l'on peut comprendre certaines maladresses dans la pratique par manque de formation, l'on peut toutefois difficilement concevoir que le dossier de RAEP expose des choix contradictoires avec les orientations de l'enseignement des langues vivantes en France tel qu'il est présenté à travers, entre autres documents nécessaires à une pratique professionnelle raisonnée, les programmes selon les niveaux. La fréquentation des textes officiels et documents ressources n'apporte pas qu'une orientation thématique dans le choix des supports de travail ; elle permet, à tout le moins, de s'imprégner de la philosophie générale de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues vivantes, et évite des dérives qui limitent les chances de réussite des élèves.

Les épreuves d'admissibilité, quant à elles, ont permis de sélectionner les candidats les plus convaincants dans leur approche professionnelle, à la fois dans l'exploitation didactique et pédagogique du corpus qu'il leur était proposé, mais aussi dans l'épreuve de communication qu'est un oral. Intelligibilité du discours, correction linguistique en français et en espagnol, capacité d'échange avec le jury sont nécessairement des éléments cardinaux d'une épreuve réussie.

Je souhaite, naturellement, féliciter tous les lauréats 2018 de ce concours et apporter tous mes encouragements à ceux qui n'y ont pas été admis, ainsi qu'aux futurs candidats. Je remercie tous les membres du jury pour leur travail très consciencieux et efficace au cours des deux phases de la session, admissibilité et admission, avec une mention particulière pour ceux qui ont participé à la rédaction de ce rapport. Un grand merci également au Lycée Camille Guérin de Poitiers qui a accueilli le concours cette année.

Le président du concours

Yann PERRON
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Lien vers la composition du jury du Capes interne d'espagnol, session 2018 :

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98465/composition-jurys-2018.html>

Suivre : « Concours interne du Capes et Caer-Capes »

puis, « Arrêté nommant le jury du Capes et du Caer – Capes section langues vivantes étrangères : espagnol (PDF) » (3 pages)

Rapport sur l'épreuve d'admissibilité

rédigé par Mme Nathalie PEREZ-WACHOWIAK

Le dossier de RAEP constitue la première épreuve de ce concours de recrutement. Les rapports des sessions précédentes ont précisé les attentes du jury. Leur lecture en est vivement recommandée aux futurs candidats. Le présent rapport 2018 se veut donc un complément des rapports des sessions antérieures.

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 peut 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 2015 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 soulignons que les marges trop réduites rendent la lecture du dossier ardue.

Cette année, particulièrement, de nombreux dossiers ne comportaient pas d'annexes. Si elles n'ont pas un caractère obligatoire, elles revêtent toutefois une grande importance aux yeux du jury. En effet, les travaux d'élèves ou des exemples de copies d'élèves permettent de donner de la valeur au travail effectué par l'enseignant et de présenter les acquis et les outils de remédiation mis en œuvre. Par ailleurs, nous rappelons qu'il est important de ne pas faire figurer de photos d'élèves.

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. Tout écart par rapport aux préconisations de présentation attendues est susceptible d'affecter la note de façon déterminante.

Nous tenons également à rappeler que le candidat se présente à un concours de recrutement français et que le plus grand soin est attendu quant à la qualité du français ainsi qu'au respect des règles de ponctuation et de grammaire.

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.

Nous conseillons également aux futurs candidats d'éviter les références à des anecdotes personnelles en particulier celles liées à l'enfance ainsi que l'autosatisfaction (« j'ai captivé leur attention », ...). Cela dénote un manque de distance vis-à-vis du métier d'enseignant.

La présentation de la séquence et l'analyse réflexive

Le jury attend du choix de la séquence qu'il mette en évidence la capacité du candidat à mener un projet d'apprentissage et à faire preuve d'un esprit de synthèse. Les activités présentées sont encore trop souvent des énumérations sans que le lien entre elles ne soit explicité. Il est, en effet, essentiel que l'articulation entre les supports, au sein de la séquence, soit mise en évidence ainsi que le lien avec la problématique (y compris pour une séquence du cycle 3 ou du cycle 4).

Par ailleurs, nous invitons 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 5^{ème} offre bien moins d'opportunité d'éclairer les compétences didactiques et pédagogiques engagées. Nous suggérons donc à nouveau aux candidats de limiter ce risque en présentant des séquences suffisamment étoffées sur le plan pédagogique et didactique.

Il est inutile de détailler par le menu les rituels de classe « J'ai demandé aux élèves d'enlever leur manteau », « Les élèves m'ont répondu *Buenos días* », les items du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ou les domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ces énumérations nuisent à la qualité du dossier et le rendent peu lisible.

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, entraînement et évaluation sommative, 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. Toutefois, celle-ci doit être impérativement en lien avec l'ère hispanique. Par ailleurs, nous regrettons la rareté des textes littéraires ou leur exploitation uniquement grammaticale ou lexicale.

Nous mettons à nouveau en garde les candidats qui se contentent de proposer une séquence tirée d'un manuel sans opérer de 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 2015, 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 vérifier 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 ont 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 ». En effet, on constate, parfois, qu'un vocabulaire « pédagogique » est utilisé (« l'élève est acteur de son apprentissage, « je mets en place de la différenciation », « je prends en compte l'hétérogénéité »), mais n'apparaît pas dans la description de la mise en œuvre.

2.3 Analyser sa pratique

Cette session a montré que les candidats s'étant préparés 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.

Il est essentiel que le jury puisse percevoir les progrès accomplis par les élèves au fil des séances. La phase de reprise est trop souvent un « fourre-tout » alors qu'elle doit mettre en avant les acquis du groupe. L'analyse réflexive a alors toute sa place : quelle remédiation est possible ? La différenciation a-t-elle porté ses fruits ? Ma démarche est-elle suffisamment progressive ? Les outils numériques ont-ils été réellement mis au service de l'apprentissage ?

**Rapport sur l'épreuve de dossier
Exemple de dossier niveau collège**

**rédigé par Mme Soledad ARCAS JORDA,
MM. Mario BARBUTI et Fabien VUILHORGNE**

**Dossier remis au candidat
Dossier Collège**

**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 dégagerez le sens et l'intérêt de chacun des documents qui composent ce dossier.
 2. Vous présenterez ensuite un projet pédagogique pour 3 ou 4 heures de cours élaboré à partir de la totalité ou d'une partie des documents de ce dossier.
Dans votre exposé, vous préciserez, notamment, en justifiant vos choix :
 - la classe destinataire,
 - les raisons qui vous ont conduit à garder tous les documents ou à en éliminer certains,
 - vos objectifs et la progression en indiquant à quelles activités langagières vous prévoyez d'entraîner vos élèves,
 - l'évaluation finale envisagée.
 3. Vous exposerez la préparation détaillée de la première heure ou de la dernière heure de cours, avant une éventuelle évaluation finale ou un devoir.
 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

Se emocionó de ver tanto libro junto. La maestra poseía unos cincuenta volúmenes ordenados en un armario de tablas, y se entregó a la placentera tarea de revisarlos ayudado por la lupa recién adquirida.

Fueron cinco meses durante los cuales formó y pulió sus preferencias de lector, al mismo tiempo que se llenaba de dudas y respuestas.

Al revisar los textos de geometría se preguntaba si verdaderamente valía la pena saber leer, y de esos libros guardó una frase larga que soltaba en los momentos de mal humor: “La hipotenusa es el lado opuesto al ángulo recto en un triángulo rectángulo”. Frase que más tarde causaba estupor entre los habitantes de El Idilio, y la recibían como un trabalenguas absurdo o una abjuración incontestable.

Los textos de historia le parecieron un corolario de mentiras. ¿Cómo era posible que esos señoritos pálidos, con guantes hasta los codos y apretados calzones de funámbulo, fueran capaces de ganar batallas? Bastaba verlos con los bucles bien cuidados, mecidos por el viento, para darse cuenta de que aquellos tipos no eran capaces de matar una mosca. De tal manera que los episodios históricos fueron desechados de sus gustos de lector.

Edmundo d'Amicis y *Corazón* lo mantuvieron ocupado casi la mitad de su estadía en El Dorado. Por ahí marcha el asunto. Ese era un libro que se pegaba a las manos y los ojos le hacían quites al cansancio para seguir leyendo, pero tanto va al cántaro al agua que una tarde se dijo que tanto sufrimiento no podía ser posible y tanta mala pata no entraba en un solo cuerpo. Había de ser muy cabrón para deleitarse haciendo sufrir de esa manera a un pobre chico como El Pequeño Lombardo, y, por fin, luego de revisar toda la biblioteca, encontró aquello que realmente deseaba.

El Rosario, de Florence Barclay, contenía amor, amor por todas partes. Los personajes sufrían y mezclaban la dicha con los padecimientos de una manera tan bella, que la lupa se le empañaba de lágrimas.

La maestra, no del todo conforme con sus preferencias de lector, le permitió llevarse el libro, y con él regresó a El Idilio para leerlo una y cien veces frente a la ventana, tal como se disponía a hacerlo ahora con las novelas que le trajera el dentista, libros que esperaban insinuantes y horizontales sobre la alta mesa, ajenos al vistazo desordenado a un pasado sobre el que Antonio José Bolívar Proaño prefería no pensar, dejando los pozos de la memoria abiertos para llenarlos con las dichas y los tormentos de amores más prolongados que el tiempo.

Luis SEPÚLVEDA (Chile), *Un viejo que leía novelas de amor*, 1988

Document 2/3

Libros a la calle 2017

Libros a la Calle llega a su vigésima edición como una de las campañas de fomento de la lectura con más tradición y popularidad entre los madrileños. Durante estos años, los usuarios del transporte público de nuestra región han hecho suyos a los grandes escritores de nuestra literatura a través del contacto diario con fragmentos de sus textos expuestos en los medios de transporte cotidianos.

Cada vagón de metro o de tren, cada autobús, puede ser un lugar en el que encontrarnos con la literatura, tomar contacto con autores, personajes y géneros desconocidos, o volver a recordar obras que se leyeron

hace años. Para los primeros, la curiosidad está creada y para los segundos la sugerencia está hecha.

A partir de este contacto, el viajero tiene la opción de continuar la lectura acudiendo a una librería o a una biblioteca y seguir la historia que comenzó durante el trayecto. Incluso, sin salir del metro, podrá acudir a cualquiera de los doce puntos de Bibliometro localizados en otras tantas estaciones del suburbano.

La finalidad de *Libros a la calle* es crear inquietudes lectoras entre nuestros conciudadanos, ofrecer nuevas perspectivas sobre autores y géneros poco conocidos y conmemorar las efemérides y galardones literarios que se celebran a lo largo del año.

Así, entre los autores seleccionados en esta edición debemos destacar los que han sido galardonados con los principales premios de nuestra literatura. Para comenzar, el último Premio Cervantes, Eduardo Mendoza, con un fragmento del delirante diario del extraterrestre Gurb, tras la pista de un congéneres desaparecido en la Barcelona actual. [...]

Libros a la Calle es un ejemplo de colaboración entre organismos públicos y entidades privadas, todos ellos agentes de servicio al ciudadano. Gracias al trabajo conjunto de la Asociación de Editores de Madrid, el Consorcio de Transportes y de la Comunidad de Madrid a través de su Oficina de Cultura y Turismo y de Metro de Madrid, esta acción de acercamiento a la lectura sigue un año más abriendo a los viajeros de nuestros transportes públicos las ventanas a la lectura.

librosalacalle.com, 2017

Document 3/3



José ARANDA JÍMENEZ (España), 1879, *Los bibliófilos*, colección privada, 35.6 x 50.8 cm

Le dossier retenu pour exemple se compose de documents variés alliant littérature, article informatif issu d'internet et peinture (ici, le format de la reproduction en a été réduit pour une question d'édition). Il est centré sur le thème du livre en tant qu'objet, sur l'invitation à la lecture et au partage de leur contenu au-delà des générations et des différences sociales.

Intitulée « *Entra, coge y lee* », la séquence peut envisager une problématique autour de la fréquentation du livre au sein des CDI, médiathèques, les bibliobus et librairies pour accéder à la lecture.

Ce dossier est adaptable à une classe de troisième LV2, en fin d'année compte tenu des prérequis nécessaires à la réalisation d'un projet final qui pourrait être :

- Un projet d'écriture du type fiche « coup de cœur » à la manière des libraires (au CDI, voire dans la salle de cours),
- Un projet vidéo d'expression orale avec pour objectif de présenter en espagnol un livre pour donner envie à un camarade de le lire. Cette vidéo pourrait être déposée sur l'ENT du collège.
- Un projet interdisciplinaire avec les professeurs d'Arts plastiques et de Lettres pour la création d'affiches conseillant des lectures de livres dans le cadre de la semaine des langues ou d'un mini salon du livre au CDI et dans le collège. Le but étant de partager et de désacraliser le livre par une accessibilité facile ; perspective présente tout au long des documents du dossier.

Les notions abordées seront : « École et société », « Voyages et migrations » (cycle 4) avec pour objectifs :

- Culturels :
 - La connaissance d'un écrivain chilien célèbre et d'un roman reconnu internationalement
 - La découverte d'un peintre espagnol naturaliste, « costumbrista »
 - La prise de conscience de l'existence d'actions sociales institutionnelles ou associatives visant à donner l'accès au livre au plus grand nombre
 - La connaissance de prix littéraires hispaniques (*El Premio Cervantes*)
- Linguistiques : l'emploi des temps du passé, l'expression des sentiments, les verbes à valeur affective, l'expression de l'opinion personnelle, du conseil (impératif, subjonctif, futur), de la répétition.
- Pragmatiques : la capacité à présenter, raconter, décrire, donner envie, inciter et convaincre.
- Civiques : l'apprentissage de la solidarité, de l'entraide (travail préparatoire au projet final), le vivre ensemble, la protection de l'environnement à travers les expériences de partage de livres (dans la rue, à la plage...), le livre et les nouvelles technologies.

Les activités langagières dominantes peuvent mener de la compréhension de l'écrit vers l'expression orale en continu ou l'expression écrite, suivant l'orientation du projet final retenu.

Lecture des documents à la lumière du projet pédagogique et pistes de réflexions.

Document 1 : voyage initiatique à la lecture (Luis Sepúlveda, *El viejo que leía novelas de amor*, 1988)

Les candidats pouvaient :

- Souligner, dans leur exploitation pédagogique, l'importance d'une lecture expressive porteuse de sens.

- Repérer l'humour à travers les phrases familières et *refranes* présents dans ce texte.
- Relever la finesse des termes utilisés pour mettre en valeur le parcours initiatique du protagoniste, nommé uniquement à la fin de l'extrait : Antonio José Bolívar Proaño. Ce parcours se décline en trois étapes à travers la forêt vierge amazonienne et ses villages ou hameaux et en trois plans successifs : extérieur, intérieur ou introspectif et enfin extérieur ou général.
- Percevoir le regard naïf d'Antonio José, tout en le reliant aux pensées ou commentaires que relaie ici un narrateur omniscient.
- S'intéresser à la symbolique des noms propres.

Le sens du document pourrait être étudié autour du questionnement sur l'identité des personnages, les lieux et le temps évoqués :

- Antonio José Bolívar Proaño (l.28) : protagoniste identifié uniquement en fin de texte. Remarquer que l'anonymat initial qui entoure ce personnage recouvre une valeur universelle. C'est plutôt un lecteur dans l'absolu.
- Le dentiste et la maîtresse, guides initiateurs à la lecture. Personnages essentiels, magiques, médiateurs (comme dans les contes), ils sont porteurs de livres. Le professeur le devient à son tour face à ses élèves à travers son projet.
- L'école, dont la fenêtre ouverte sur une forêt amazonienne (l.25) hostile, est paradoxalement propice au mystère et au plaisir de la lecture (*deleitar*).
- El Idilio, est le lieu d'habitation d'Antonio José Bolívar Proaño, situé à quatre jours de bateau de El Dorado où réside le dentiste.
- Le protagoniste précise ses goûts de lecture au bout de cinq mois. Chaque paragraphe renvoie alors à une étape de son cheminement.
- La découverte du genre littéraire qui correspond aux goûts du protagoniste : les histoires d'amour heureuses ou malheureuses.

Force est de remarquer que le parcours de lecture du personnage est jalonné d'obstacles qui rendent difficile son accès au livre (l'école, la maîtresse, les villages éloignés, le fleuve Amazone). Sur le plan des sentiments, émotion, stupeur, tristesse, souffrance, jouissance et réjouissance se succèdent tour à tour dans l'expression d'une sensibilité toujours plus exacerbée. Nous passons alors de l'hostilité des éléments et de la vie à la douceur de l'amour qui envahit tout son être.

Sur le plan linéaire, l'approche du texte pourrait également obéir au découpage suivant :

L.1-5 : découverte de la lecture par le protagoniste (plan extérieur).

Dans cette première partie, *in media res*, le narrateur prend un immense plaisir (*la placentera tarea*, l.2) à vérifier et contrôler (*revisarlos*, l.2) les cinquante livres que possède la maîtresse. Cependant la lecture y est perçue comme un acte lent, besogneux et difficile physiquement puisqu'il exigera le recours à une loupe. Nous retrouverons cette difficulté dans l'emploi des verbes *formó* et *pulió* (l.4) qui, ajouté à la référence temporelle des cinq mois écoulés (l.4), soulignent l'importance du temps dans cette découverte ou approche progressive des préférences du protagoniste en matière de lecture.

L.6-24 : « *los pasos de lectura* ».

Le narrateur omniscient dévoile alors les pensées intérieures et les sentiments du protagoniste dans un plan introspectif basé sur une construction hyperbolique du texte qui aura pour point culminant l'évocation du roman d'amour *El Rosario* de Florence Barclay.

Différents genres de lecture se succèdent :

- Les textes de géométrie perçus dans leur dimension sonore comme dépourvus de tout intérêt ou utilité (*un trabalenguas absurdo*, l.9).
- Les textes historiques qui ne sont pour le personnage principal que mensonge et parodie risible de l'Histoire, source ici de moquerie (*aquellos tipos no eran capaces de matar una mosca*, l.14 ; *los episodios históricos fueron deshechados*, l.14-15).
- La littérature « à l'eau de rose » représentée ici par le roman Edmundo de Amicis, *Corazón* qui, tout en occupant une bonne partie de son temps (*era un libro que se pegaba a las manos*, l.17), s'avère finalement manquer de vraisemblance et d'authenticité (*tanta mala pata no entraba en un solo cuerpo* (l.19) ou *había de ser muy cabrón para deleitarse haciendo sufrir de esa manera...*, l.19-20). L'attrait est cependant si fort qu'il n'en dort plus (*los ojos le hacían quites al cansancio para seguir leyendo*, l.17-18).
- Les histoires d'amour tourmentées (*Los personajes sufrían y mezclaban la dicha con los padecimientos*, l.22-23), point culminant de sa recherche, source d'émotions portées à leur point paroxystique (*la lupa se le empañaba de lágrimas*, l.23-24) feront sa préférence en matière de goûts littéraires tel que le souligne la reprise du mot *amor* dans l'expression *contenía amor, amor por todas partes* (l.22).

L.25-30 : la confirmation d'une prédilection du protagoniste pour les romans d'amour.

Malgré les réticences de l'institutrice, dépositaire du savoir (*La maestra, no del todo conforme con sus preferencias de lector*, l.25 : passage d'une relation intime au livre à un plan extérieur) et une fois ses goûts de lecture affirmés, Antonio José Bolívar Proaña rentre chez lui. Relevons dans ce passage la métaphore *pozos abiertos de la memoria para llenarlos con las dichas y tormentos de amor* (l.29-30) qui souligne l'appétit insatiable du protagoniste pour ce type de lecture (*leerlo una y cien veces*, l.26). Son esprit et sa mémoire deviennent un réceptacle sans fond prêt à recevoir toutes ces histoires d'amour heureuses et malheureuses dont ils se nourrissent. Son existence finit par disparaître, son passé aussi (*[libros] ajenos al vistazo desordenado a un pasado sobre el que Antonio prefería no pensar*, l.28-29). Le monde littéraire semble l'avoir totalement absorbé comme la forêt vierge qui absorbe tout. L'extrait se referme sur un parallélisme entre l'univers romantique du roman qui crée des soifs incontrôlables de lecture et le monde tellurique de l'Amazone, tout cela hors du temps (*amores más prolongados que el tiempo*, l.30).

Document 2 : « *Libros a la calle* », *librosalacalle.com2017*

Il s'agit ici d'un document de caractère informatif relatant un autre voyage de lecture, parallèle aux déplacements quotidiens en métro, à Madrid.

Le texte s'articule assez clairement en quatre parties avec :

L. 1-8 : la présentation d'un projet d'incitation à la lecture, vieux de vingt ans déjà, visant à susciter l'envie quotidienne de lire, à travers l'affichage dans les transports en commun d'extraits de textes littéraires hispaniques.

L.9-12 : l'évolution et le développement du projet à travers l'introduction du Bibliometro.

L13-19 : l'objectif du projet : *El picoteo de la lectura* (à savoir : *crear inquietudes* (l.13) dans le sens ici d'une recherche esthétique et non pas d'inquiétudes, *conmemorar (...) los galardones literarios*, l.14-15, *el último Premio Cervantes*, l.17).

L.20-24 : la présentation des acteurs du projet et le début du voyage, *las ventanas a la lectura*(l.24).

Il aurait été intéressant que le candidat relève, d'un document à l'autre, la persistance du thème du voyage, le passage de la campagne à la ville, la volonté de rompre avec la routine du « métro, boulot, dodo » grâce à la lecture, la nouvelle *ruta iniciática*, et qu'il envisage dans son exposé l'élucidation des références littéraires présentes.

Document 3 : Tableau Los bibliófilos de José Aranda Jiménez (España), 1879, colección privada (35.6 cm x 50.8 cm).

Dans une étude méthodique de cette œuvre, le jury était en droit d'attendre du candidat :

- Une description de cette scène de rue de la vie quotidienne, plan par plan, tout en tenant compte des lignes de construction du tableau : lignes qui convergent vers la librairie ou qui séparent (ligne verticale) la librairie du reste de l'espace.
- Une approche plus technique de l'œuvre : naturalisme, *costumbrismo*, réalisme à travers l'action du tableau, impression photographique, instantané qui immortalise un instant précis, le mouvement d'un chien, position des personnages du premier plan, souci pour le détail, couleurs et traitement de la lumière, participation du spectateur à la scène.
- Le repérage de différentes classes sociales : le clergé et une certaine bourgeoisie ayant accès à la lecture et à la culture au centre et, à droite, en retrait par rapport au premier plan, le peuple. Seuls les hommes âgés lisent ici. Les femmes et les enfants sont exclus de la lecture. Ces dernières, représentées par *las majas*, sont reléguées au second plan et leur représentation est celle de prostituées ou de mendiants (à la porte de l'église).
- La définition des liens existant à l'époque entre le livre et l'Église, le savoir et la religion.
- Une approche descriptive plus fine de la scène principale avec l'individualisation d'obstacles à l'accès au livre symboliquement présents dans les différents plans qui nous mènent à la librairie : les débris et les cailloux du sol, les personnes, la table, le libraire, l'obscurité de la librairie. L'accès au livre obéit, une fois de plus, à un parcours initiatique auquel nous invite le meuble ouvert du premier plan.
- La mise en évidence, enfin, de points communs et de différences avec les documents précédents - propices à de nombreux réemplois sur le plan linguistique : *revisar los libros, curiosidad, las ganas de leer, la incitación a leer y comprar libros...* - avec pour axe fédérateur présent tout au long du dossier : l'accès au livre hier et aujourd'hui à travers la fiction et la réalité.

**Rapport sur l'épreuve d'admission
Dossier pédagogique niveau lycée
établi par**

Mmes Sandrine ARTIGUE et Anne PIQUEMAL

**Dossier remis au candidat
Dossier Lycée**

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 dégagerez le sens et l'intérêt de chacun des documents qui composent ce dossier.
2. Vous présenterez ensuite un projet pédagogique pour 3 ou 4 heures de cours élaboré à partir de la totalité ou d'une partie des documents de ce dossier.

Dans votre exposé, vous préciserez, notamment, en justifiant vos choix :

- la classe destinataire,
- les raisons qui vous ont conduit à garder tous les documents ou à en éliminer certains,
- vos objectifs et la progression en indiquant à quelles activités langagières vous prévoyez d'entraîner vos élèves,
- l'évaluation finale envisagée.

3. Vous exposerez la préparation détaillée de la première heure ou de la dernière heure de cours, avant une éventuelle évaluation finale ou un devoir.

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).



Ricard TERRÉ, *Semana Santa, Sant Boi*, 1956, 100 x 75 cm

Document 2/4

Supongo que las razones o motivos de un escritor como tal, obedecen a causas tan distintas entre sí, como distintos entre sí son todos los hombres; pero sin olvidar que a todos en general acostumbra unirnos un nexo común: el malestar en el mundo.

Reduciendo esto a mi caso particular, si para explicar o explicarme esas razones acudo a la infancia, es porque creo que tanto en la literatura como en la vida, la “infancia” está siempre aquí. Muchas veces he dicho que si yo escribo es porque no sé hablar. Y añado ahora, que si todavía no sé hablar, acaso tenga parte en ello el hecho de que fui una niña tartamuda. Pero muy tartamuda: como acostumbran a presentarse en los chistes o en las películas cómicas. Como no podía expresarme igual a las otras niñas, como me sentía aislada del mundo que me rodeaba, y por circunstancias implícitas a la época en que me tocó nacer, a la familia y clase social a que pertenecía, mi infancia transcurrió, en su mayor parte, sumida en el desamor y en la soledad. Para los niños como nosotros, los padres resultaban seres casi míticos, totalmente alejados de nuestra confianza. Por lo común, los niños de mi tiempo debíamos refugiarnos en alguna amistad de colegio, o en algún cariño capaz de llenar tanto vacío afectivo, como el que podía ser el de alguna niñera o cocinera. Hasta que llegara un día en que súbitamente y, aun en la ignorancia de la cara más cínica del mundo, nos arrojase hacia la vida, nos enfrentasen a ella brusca y dolorosamente, de un empujón, como quien lanza a la piscina una criatura que nunca aprenderá a nadar.

Lo que acabo de referir puede dar una idea aproximada de la soledad de una niña cuyas palabras siempre hacen reír a sus compañeros en clase. Incluso a sus profesoras, y hasta a sus propios hermanos.

Risas y burlas, que los años disculpan, pero que no pueden olvidarse. [...]

Después de preguntarme: ¿Quién inventó mi vida?, decidí inventarla yo; y enseguida comencé a escribir. Y a descubrir que la soledad podía ser verdaderamente algo hermoso, aunque ignorado. Y de pronto, la soledad cambió su figura, se convirtió en otra cosa. Creció como la sombra de un pájaro crece en la pared, emprende el vuelo y se convierte en algo fascinante: algo parecido a la revelación de la otra cara de esa vida que nos rechaza. [...] Pero creo que todavía hoy puedo, a veces, ver luz en la oscuridad, o mejor dicho, “la luz de la oscuridad”. Eso es lo que hago cuando escribo. [...]

Así estoy aún. Sólo puedo añadir, ya que no sé hablar, que probablemente tengo aún mucho que escribir. Pero nada más que decir.

Ana María MATUTE, publicado en *Revista de Bellas Artes* (México), 1982.

Document 3/4

La niña tenía la cara oscura y los ojos como endrinas. La niña llevaba el cabello partido en dos mechones, trenzados a cada lado de la cara. Todos los días iba a la escuela, con su cuaderno lleno de letras y la manzana brillante de la merienda. Pero las niñas de la escuela le decían: “Niña fea”; y no le daban la mano, ni se querían poner a su lado, ni en la rueda ni en la comba: “Tú vete, niña fea”. La niña fea se comía su manzana, mirándolas desde lejos, desde las acacias, junto a los rosales silvestres, las abejas de oro, las hormigas malignas y la tierra caliente de sol. Allí nadie le decía: “Vete”. Un día, la tierra le dijo: “Tú tienes mi color”. A la niña le pusieron flores de espino en la cabeza, flores de trapo y de papel rizado en la boca, cintas azules y moradas en las muñecas. Era muy tarde, y todos dijeron: “Qué bonita es”. Pero ella se fue a su color caliente, al aroma escondido, al dulce escondite donde se juega con las sombras alargadas de los árboles, flores no nacidas y semillas de girasol.

Ana María MATUTE, “La niña fea”, *Los niños tontos*, 1956.

Document 4/4

Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones [...]. Una, pues, desta nación, gitana vieja, que podía ser jubilada en la ciencia de Caco, crió una muchacha en nombre de nieta suya, a quien puso por nombre Preciosa, y a quien enseñó todas sus gitanerías, y modos de embelecocos, y trazas de hurtar. Salió la tal Preciosa la más única bailadora que se hallaba en todo el gitanismo, y la más hermosa y discreta que pudiera hallarse, no entre los gitanos, sino entre cuantas hermosas y discretas pudieran pregonar la fama. Ni los soles, ni los aires, ni todas las inclemencias del cielo a quien más que otras gentes están sujetos los gitanos, pudieron deslustrar su rostro ni curtir las manos; y lo que es más, que la crianza tosca en que se criaba no descubría en ella sino ser nacida de mayores prendas que de gitana, porque era en extremo cortés y bien razonada. Y, con todo esto, era algo desenvuelta; pero no de modo que descubriese algún género de deshonestidad; antes, con ser aguda, era tan honesta, que en su presencia no osaba alguna gitana, vieja ni moza, cantar cantares lascivos ni decir palabras no buenas. Y, finalmente, la abuela conoció el tesoro que en la nieta tenía, y así, determinó el águila vieja sacar a volar su aguilucho y enseñarle a vivir por sus uñas. [...] Y la primera entrada que hizo Preciosa en Madrid fue un día de Santa Ana, patrona y abogada de la villa, con una danza en que iban ocho gitanas, cuatro ancianas y cuatro muchachas, y un gitano, gran bailarín, que las guiaba. Y aunque todas iban limpias y bien aderezadas, el aseo de Preciosa era tal, que poco a poco fue enamorando los ojos de cuantos la miraban. De entre el son del tamborín y castañetas y fuga del baile salió un rumor que encarecía la belleza y donaire de la gitanilla, y corrían los muchachos a verla, y los hombres a mirarla.

Miguel DE CERVANTES, “La gitanilla”, *Novelas ejemplares*, 1613

Les exigences du concours

Le respect des consignes

Le respect des quatre consignes du sujet, identiques et clairement énoncées dans tous les dossiers de cette session 2018, est un axe de réussite. Les candidats pouvaient éliminer ou pas certains documents en justifiant leur choix. Par ailleurs, il s'agissait de détailler la première ou dernière heure de cours de la séquence du projet pédagogique et non n'importe laquelle. **Le jury rappelle aux futurs candidats que les consignes sont susceptibles de changer (très légèrement) d'une année sur l'autre, leur lecture attentive est donc indispensable.**

La gestion du temps

La durée de l'exposé est de **30 minutes maximum**. Le jury attend donc des candidats qu'ils sachent, comme tout enseignant en classe, **gérer leur temps de prise de parole**. Dans un souci d'équité, on ne saurait accepter que lors de son exposé, un candidat se limite à une présentation inachevée qu'il compterait compléter lors de l'entretien.

La place du culturel

Qu'il s'agisse du collège ou du lycée, les dossiers pédagogiques proposés ont donné lieu à l'exploitation de supports très variés (textes d'auteurs, poèmes, articles de journaux, images) avec un fort ancrage culturel dans le monde hispanique. Les sujets ne faisaient pas appel à une forme d'érudition, mais à des connaissances sur les thématiques des programmes officiels. **Le concours exige des candidats un bagage culturel solide dans lequel s'inscrit le programme de chaque niveau.** Afin de bien se préparer, il est recommandé aux candidats de prendre connaissance des documents ressources mis à disposition sur les sites institutionnels. En outre, à l'image de tout professeur en exercice, le candidat doit approfondir sa culture générale et actualiser ses connaissances du monde hispanique, bien au-delà du contenu des manuels scolaires.

L'analyse des documents

Le jury attend du candidat une prise de connaissance rigoureuse des éléments du dossier proposé avant une **analyse de type universitaire, certes synthétique, mais approfondie, qui permettra de dégager le sens et l'intérêt de chaque document**. Le candidat prêtera une attention au paratexte, à la contextualisation historique ou artistique du document, ainsi qu'au genre littéraire ou à la nature du support. Il est essentiel de prendre le temps de déterminer l'ensemble de ces éléments avant toute proposition d'exploitation afin d'éviter les contresens, anachronismes et autres fausses pistes dommageables pour le projet pédagogique.

Axe fédérateur, problématique et projet pédagogique

Le jury a apprécié les exposés des candidats qui, suite à une analyse fine des documents, ont su **dégager clairement l'axe fédérateur du dossier, une problématique** (sans pour autant oublier la spécificité de chaque document et la mise en lien constante avec la/les notion(s) illustrée(s)) **et proposer un déroulé de séquence s'inspirant des orientations des programmes**, en phase avec un public scolaire donné (collège ou lycée).

Concevoir une séquence pédagogique suppose une capacité à didactiser les supports analysés en tenant compte des prérequis, en anticipant les éventuelles difficultés, en mettant en place de la différenciation ainsi que des évaluations. La présentation de la séance, dans un deuxième temps, doit permettre de démontrer dans quelle mesure elle permet de contribuer à la construction des différents savoirs visés.

La langue et l'aptitude à la communication

Le jury rappelle que les candidats doivent **maîtriser les deux langues, dans un registre soutenu et modélisant**. Ils ne peuvent négliger ce point : de la même façon que l'enseignant se doit d'actualiser ses connaissances, il ne peut écarter un contact régulier avec l'espagnol et le français qui doivent être dominés. Le jury a déploré cette année l'emploi de barbarismes (« qui promouvoit* ») ou de lourdes confusions (entre « inégal » et « illégal », par exemple).

Bien que l'épreuve se déroule en français, la problématique, les consignes et le projet de fin de séquence doivent être formulés en langue espagnole, sans nécessité de traduction.

Par ailleurs, une bonne élocution et un ton adapté sont autant d'aptitudes communicatives attendues chez un enseignant.

L'entraînement

La gestion du temps, l'analyse des documents et la présentation du projet pédagogique supposent donc un **entraînement régulier et une réflexion sur les enjeux didactiques ainsi que l'anticipation de la mise en œuvre pédagogique**. S'il se veut efficace et pertinent, cet entraînement doit être mis en place, non pas uniquement dans la perspective du concours, mais dans la pratique quotidienne.

Dégager le sens et l'intérêt des documents

Cette première partie de l'épreuve est fondamentale et **trop souvent malmenée voire ignorée**. L'incapacité à analyser de bon nombre de candidats (qui se sont contentés de présenter les documents en précisant uniquement les éléments de l'énonciation ou en citant le paratexte sans jamais entrer dans l'analyse des supports) ne peut que difficilement mener à une proposition de mise en œuvre cohérente. Paraphrase et analyse ne doivent pas être confondues et des axes de sens doivent émerger de l'analyse. Les documents ne peuvent se transformer en « réservoirs à lexique ou structures grammaticales ». Le jury attend **une analyse de type universitaire avec une bonne maîtrise des notions basiques de l'étude littéraire**. Il s'agit de repérer les modalités de discours, la tonalité, le rythme, la situation d'énonciation, les personnifications, le point de vue, la construction, etc., afin de dégager le sens des textes. Pour ce faire, **le jury attend des candidats qu'ils citent précisément les éléments du texte auxquels ils font référence**. En effet, de trop nombreux candidats ont parlé de façon très générale de champs lexicaux sans jamais les illustrer par des exemples précis et concrets. Les confusions entre auteur et narrateur, voix narrative et voix poétique, paragraphe, partie et strophe, ligne et vers, l'ignorance des différentes focalisations narratives ou la méconnaissance des règles élémentaires de métrique (décompte des pieds, repérage des rimes) portent préjudice à toute analyse et mènent parfois à des contresens.

En outre, chacun des documents doit être analysé dans sa singularité tout en s'inscrivant dans une lecture logique mise en perspective au sein du dossier. L'axe fédérateur permettra de dégager un rapprochement thématique, des liens de complémentarité, d'approfondissement ou d'opposition et ne devra pas se limiter à la simple juxtaposition de supports sur un même thème sans questionnement préalable. La problématique dégagée par le candidat permettra une construction de sens, de parcours pédagogique, dans le but de susciter des interrogations chez les élèves et de les conduire à une réflexion nuancée qui diffère, évidemment, de la prise de position.

Le jury tient à féliciter les candidats qui ont su mobiliser leurs connaissances à bon escient et orienter leur examen de chacun des documents au service d'une problématisation cohérente, exposée avec clarté et précision. Les candidats qui ont présenté un propos structuré, un axe de lecture clair alliant fond et forme ont convaincu le jury.

Le projet pédagogique

Cette deuxième partie de l'épreuve consiste à mener une réflexion sur les enjeux didactiques et sur les démarches pédagogiques appropriées dans un projet à la fois ambitieux et réaliste à partir des documents proposés. Rappelons que la mise en œuvre pédagogique qui suit une analyse erronée ou incomplète ne peut être cohérente.

Le jury a valorisé les candidats qui ont su dégager un **axe fédérateur** précis et orienter leur mise en œuvre pédagogique autour d'une **problématique cohérente et clairement exposée**.

Dans l'ensemble, pour le niveau lycée, la classe destinataire a majoritairement été bien ciblée.

Le candidat expose ensuite ses **objectifs** ainsi que la **progression** en indiquant à quelles activités langagières il prévoit d'entraîner ses élèves. Il est attendu que les futurs candidats se réfèrent aux programmes officiels afin de cibler les enjeux culturels ainsi que les moyens linguistiques et méthodologiques propres à chaque niveau. Le jury n'attend pas un catalogue d'objectifs mais plutôt que le candidat sache **opérer des choix, réinvestis tout au long de la séquence et utiles à la réalisation de l'évaluation de fin de séquence**.

Les différentes séances proposées doivent s'articuler de façon cohérente (ordre des documents laissé au libre choix des candidats), tout en mobilisant des outils linguistiques et méthodologiques nécessaires à l'élève pour élaborer une réponse aux enjeux culturels et civiques posés par la problématique. Le jury conseille de **soigner l'articulation des séances** c'est-à-dire une progression vers les objectifs annoncés **qui, à la fois, facilitera l'accès au sens** de façon graduelle, permettra des réemplois et réactivations, fera sens avec le travail personnel demandé ainsi qu'avec les évaluations (formatives et sommatives) et éventuels prolongements interdisciplinaires. Les supports (de toute nature) ne doivent pas être des prétextes à une approche essentiellement linguistique. **La langue doit être au service de l'exploitation culturelle des documents et non l'inverse**. Le repérage d'éléments factuels sans réflexion *a posteriori* ou les exercices de type « vrai/faux » n'entraînent pas suffisamment à l'acquisition de stratégies de compréhension et ne favorisent pas un accès progressif au sens des supports. 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. Les exposés qui ont retenu l'adhésion du jury ont permis de mettre en valeur une progression cohérente et argumentée au cours de laquelle le candidat a su montrer sa capacité à s'interroger sur les obstacles à la compréhension et sur les stratégies à mettre en œuvre pour les dépasser : **forme et rôle de l'élucidation**, intérêt et limites de la lecture expressive du professeur, finalité recherchée dans le traitement fragmenté d'un document, prise en compte du profil des élèves, vérification de l'accès au sens...

Nous rappelons la nécessité de bien lire les consignes puisque, pour la session 2018, les candidats pouvaient éliminer ou pas certains documents et une justification précise était attendue afin d'éclairer une démarche réfléchie.

Préciser les consignes de travail à l'issue des séances permet de comprendre la démarche globale qui prépare peu à peu à l'évaluation finale envisagée. **Il s'agit de bien différencier ce qui relève de l'entraînement et de l'évaluation**. En ce sens, le choix des activités langagières et la conception des tâches à réaliser auraient tout intérêt à être parfois mieux ciblés. On valorisera l'intelligibilité de la démarche donnant un véritable éclairage au dossier et favorisant une situation qui encourage l'élève à montrer sa capacité à accéder au sens, à transférer, tout comme la mise en place d'évaluations formatives qui, grâce aux différents entraînements, facilitent la réussite de l'évaluation sommative. L'entraînement aux différentes activités langagières doit être cohérent : la production demandée en fin de séquence doit s'inscrire logiquement dans la progression globale (si l'évaluation finale consiste en une

production écrite, il est logique que les activités proposées entraînent à sa réalisation). De véritables stratégies d'apprentissage doivent avoir été mises en place pour que les élèves soient capables de réutiliser de manière autonome les acquis culturels, linguistiques et méthodologiques du cours. **Un projet de fin de séquence réussi est le résultat d'une réflexion cohérente sur les objectifs et la progression de l'enseignement.**

Enfin, le candidat passe à **l'exposé détaillé d'une séance** qui lui permettra de justifier, étape par étape, un exemple de mise en œuvre pédagogique. 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.

La cohérence pédagogique doit apparaître clairement lors des différents moments de la réflexion :

- Cibler les objectifs de la séance.
- Cerner les prérequis et réactiver les acquis.
- Élucider les éléments de contextualisation ou difficultés linguistiques nécessaires à l'accès au sens du document.
- Élaborer l'enchaînement des activités de compréhension (repérages qui mènent à l'analyse du document).
- Formuler des activités de production réalistes.
- Encadrer la réalisation de la trace écrite.
- Concevoir le travail à faire à la maison et penser à une reprise efficace pour la séance suivante.

Malgré les recommandations livrées dans les précédents rapports de jury, nous déplorons que certains candidats usent encore d'un discours calqué et souvent erroné au détriment d'une réflexion personnelle. Les formules « prêtes-à-penser » et mal digérées, telles que « les documents iconographiques déclencheurs de parole » (tous les élèves d'une classe ont-ils vraiment les moyens linguistiques et culturels pour aborder la photo de Ricard Terré en début de séquence ?), les « travaux de groupe qui favorisent l'autonomie de l'élève » (quels moyens le professeur met-il alors en place pour vérifier que chacun de ses élèves est pleinement actif ?), les séances en salle informatique « qui favorisent les échanges », les questionnaires ou fiches de compréhension (qui s'apparentent parfois à des évaluations plutôt qu'à un travail d'élucidation) sont à repenser. En outre, nous rappelons que l'anticipation des difficultés des élèves ne se limite pas au seul domaine linguistique puisqu'il convient également de s'assurer des références culturelles dont peut disposer le public auquel s'adresse la séquence.

La préparation détaillée de la première ou dernière heure de cours

Nous focaliserons notre attention sur quelques stratégies pédagogiques retenues par les candidats lors de cette session 2018 :

L'accès au sens

Il est important que l'enseignant propose de véritables stratégies d'accès au sens : repérages de structures grammaticales, de vocabulaire, tableaux synoptiques, amorces de phrases à compléter...

Cependant, nous rappelons que ces repérages doivent être au service de la mise en lien, ancrée dans une réflexion sur le sens global du document, condition indispensable à la compréhension.

La lecture

Rappelons que la lecture expressive du professeur, exemple modélisant et étape essentielle dans la maîtrise phonologique et prosodique, n'est pas suffisante pour garantir l'accès au sens. Pour entraîner les élèves à une lecture autonome, on peut penser davantage à un travail de repérage, en lecture silencieuse, accompagné de consignes claires de manière à orienter la compréhension. On pourra proposer une mise en commun afin de jalonner les étapes de l'accès au sens explicite, puis implicite. La lecture à haute voix par les élèves lors de la découverte d'un texte est, en ce sens, 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 ?

Prendre le temps de la lecture à voix haute, en classe comme à la maison, s'inscrit pleinement dans l'apprentissage de la langue, et la lecture *a posteriori* par les élèves fait partie des exercices possibles qui permettent de vérifier la bonne compréhension du texte et de veiller également à la rigueur du schéma intonatif. Le jury déplore que l'objectif phonologique ait trop souvent été laissé de côté par les candidats.

Le travail pendant et après le cours

- La reprise

C'est la première étape du cours et sa pratique contribue à la fixation des connaissances par le réemploi. Elle permet au professeur de vérifier l'acquisition des points précédemment étudiés et doit faire le lien entre les séances. Les consignes doivent être claires et cette étape du cours ne doit pas être l'occasion pour les élèves de dire « ce qu'ils veulent ». Elle peut faire l'objet d'une évaluation (avec critères déterminés à l'avance), mais elle peut également être l'occasion d'échanges entre pairs.

- Les travaux de groupe

Le jury insiste sur le fait qu'ils ne sont efficaces que si les consignes sont précises et adaptées à l'activité demandée. Le candidat doit pouvoir justifier la composition des groupes et le rôle de chacun dans une telle activité. La mise en commun doit être pensée et ses modalités définies (que fait, par exemple, le reste de la classe lorsqu'un groupe présente son travail ?).

- Les consignes

Elles ont encore été trop souvent évasives : « rechercher sur internet » ne guide pas forcément l'élève dans son travail. Les consignes de travail, pendant ou en dehors du cours, doivent être concises et adaptées à la classe ciblée et, logiquement, formulées en espagnol. Il faut savoir précisément ce que l'on attend des élèves et quelle reprise l'on prévoit. Il n'est, par ailleurs, pas forcément judicieux de faire mémoriser une production d'élève plutôt qu'une strophe de poème ou de demander à l'élève d'apporter un témoignage trop personnel qui pourrait embarrasser.

- Le numérique

La projection d'un document ne constitue pas à elle seule une utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Par contre, le jury a apprécié un entraînement à la lecture par le biais d'un modèle enregistré et déposé sur l'Espace Numérique de Travail.

- Les pauses récapitulatives ou structurantes

Elles sont à privilégier tout au long du cours. Elles permettent de faire reformuler ce qui vient d'être identifié. Les élèves doivent se baser sur les consignes écrites au tableau et sur les quelques mots de vocabulaire qui auront été notés en fonction des besoins. Ces pauses permettent au professeur de

vérifier la bonne compréhension du document par tous et représentent une aide à la fixation des connaissances pour les élèves. La pause permet également de faire expliciter, développer les différents éléments relevés. C'est l'occasion de faire s'exprimer les élèves, d'enrichir leur lexique en fonction des besoins (faire trouver des synonymes, par exemple) dans le but de les rendre acteurs sans perdre de vue les objectifs.

- La fixation des connaissances

La trace écrite doit aider les élèves à faire le bilan de ce qu'ils ont appris, aussi doit-elle reprendre des éléments effectivement abordés durant la séance. Il convient de s'interroger sur sa pertinence quant au support étudié et aux objectifs visés. Ne vaut-il pas mieux noter quelques mots de vocabulaire et structures utiles au commentaire d'un document plutôt que de fabriquer un résumé incertain quant à la construction de l'autonomie ? Le jury déplore que les candidats ne donnent que trop peu d'exemples de ce qu'ils attendent comme trace écrite en fin de séance.

- Le travail personnel

A l'instar des consignes données en classe, celles du travail maison doivent être concises, adaptées à la classe ciblée et en espagnol. On retiendra qu'« apprendre la leçon » reste flou, tandis que l'exercice portant sur la mémorisation de structures dans des phrases à caractère modélisant permettra à l'élève de les transférer dans des contextes proches. Le jury attire l'attention des candidats sur l'importance de la faisabilité d'une expression écrite qui serait donnée à rédiger à la maison. Par ailleurs, les candidats de la session 2018 ayant proposé un travail d'anticipation (à la maison) sur la séance suivante ont été très peu nombreux alors que cette modalité de travail peut avoir sa place dans une démarche pédagogique raisonnée.

Évaluations, projet de fin de séquence

L'apprentissage est graduel. L'élève doit pouvoir mesurer ses acquis et avancées et le professeur doit en prendre connaissance afin de pouvoir mettre en place des stratégies de remédiation. L'évaluation formative vise une meilleure préparation au projet final. L'évaluation finale n'est pas forcément le projet. Un projet n'est pas systématiquement évalué, à la différence d'une évaluation sommative qui doit permettre de valider les acquis des élèves dans une activité langagière dans laquelle ils ont été entraînés, en leur fournissant au préalable des **critères d'évaluation précis** qui ne soient pas seulement des points de grammaire à respecter.

La production demandée en fin de séquence n'est pas élaborée *ex nihilo*, mais doit découler des différentes phases d'entraînement et proposer un véritable transfert des notions culturelles, linguistiques, méthodologiques travaillées en cours. Le jury préférera certainement un projet réaliste à toute proposition qui ferait prévaloir l'originalité ou l'accessoire sur la recherche du sens.

L'entretien

Ce moment de l'épreuve est injustement redouté par les candidats. En effet, il n'est en aucun cas un piège, mais bien un échange qui se veut **constructif**, afin de donner l'occasion au candidat de compléter son propos, justifier un choix et, au besoin, corriger une erreur commise lors de l'exposé.

La capacité à exploiter les questions du jury est indispensable, comme l'est la capacité du professeur à rebondir sur les interventions des élèves. Les candidats ne doivent pas oublier que le jury attend qu'ils manifestent une capacité à interagir, approfondir et nuancer leurs propos, affiner leur pensée, prendre du recul par rapport au projet ou réviser un point de leur exposé, en faisant preuve de clarté sans se retrancher derrière des concepts sans fondements.

Dans son évaluation, le jury retient l'aptitude à communiquer et la capacité à convaincre dans un français de qualité, précis, audible et intelligible.

Sens et intérêt des documents

Document 1 : Ricard Terré, *Semana Santa, Sant Boi*, 1956, 100x75cm

Photo en noir et blanc qui représente un groupe de communiantes. Une diagonale (qui part du rameau à gauche, passe par le visage de la petite fille et suit la branche des lunettes de la communiant de profil) partage la photo en deux parties inégales : les visages entraperçus ou voilés des autres petites filles contrastent avec la netteté de celui de la communiant du centre qui apparaît dans son intégralité et dans sa singularité. La petite fille atteinte de strabisme semble regarder l'objectif, son attitude est figée. L'omniprésence du blanc dans la partie basse rehausse encore plus cette singularité, mais renvoie aussi symboliquement à la pureté, à la virginité et à l'innocence de l'enfance. C'est aussi la couleur de l'initiation, du passage : en latin « *candidus* » signifie « blanc ». Le moment photographié ici doit représenter tout cela pour cette petite fille qui, bien qu'étant différente, fait partie d'un tout et revendique sa présence par l'objectif du photographe qu'il a délibérément centré sur elle. Elle est, par ailleurs, habillée comme les autres et participe au même événement. Cette photo donne à réfléchir sur la notion de la subjectivité de la beauté ainsi que sur la différence.

Document 2 : Ana María Matute, publicado en *Revista de Bellas Artes (México)*, 1982

Témoignage écrit dans lequel Ana María Matute revient sur la raison qui l'a menée sur la voie de l'écriture. On peut distinguer trois mouvements :

L. 1 à 3 : introduction qui débute avec un verbe de supposition à valeur rhétorique (1^{ère} personne du singulier « *supongo* ») et qui débouche sur le lien écrivains/mal-être existentiel auquel l'auteur s'identifie (« *unirnos* »).

L. 4 à 21 : l'auteur parle de son cas personnel et revient sur son enfance comme étape décisive et fondatrice dans la construction de son parcours d'écrivain. Chaque phrase apporte un élément supplémentaire à la précédente permettant ainsi de comprendre sa différence : « *no sé hablar/todavía no sé hablar/fui una niña tartamuda/Pero muy tartamuda* ». Le substantif « *infancia* » est répété à trois reprises cependant, les adverbes « *ahora* » et « *todavía* » laissent entendre que ce mal-être et cette différence sont prégnants. Une longue phrase explicative avec la répétition de « *como* » met en évidence les conséquences de son handicap : le désamour et la solitude.

Ana María Matute revient à l'idée de groupe « *para los niños como nosotros/de mi tiempo* » pour mettre en exergue l'isolement : parents de classe sociale aisée (l. 10 et 14) ayant eu des enfants différents, que l'on ne montre pas, et dont l'unique réconfort possible est à chercher auprès d'autres personnes. Longue phrase qui conclut le paragraphe avec un champ lexical de la violence et de la soudaineté « *súbitamente, cara más cínica, arrojasen, enfrentasen, brusca y dolorosamente, empujón, lanza* ». Accusation de ceux qui se sont moqués d'elle (environnement proche : « *compañeros de clase, profesoras, hermanos* ») et qui ont laissé des traces indélébiles « *no pueden olvidarse* ».

L. 22 à 29 : « *¿Quién inventó mi vida?* » : vraie question qui lui a permis la mise en place d'une stratégie pour construire sa vie et prendre en mains son destin : « *decidí inventarla yo* ». La métaphore de l'ombre de l'oiseau ainsi que les répétitions (« *aún* », « *todavía* ») et l'oxymore (« *luz de la oscuridad* ») prouvent que les douleurs et rancœurs existent toujours, mais que sa différence est devenue moteur pour se construire et un atout pour trouver sa voie. Dernière phrase courte qui relève du constat, l'échange passe par l'écrit : « *Pero nada más que decir* ».

Document 3 : Ana María Matute, «La niña fea», *Los niños tontos*, 1956

Conte dramatique sur le harcèlement scolaire. La protagoniste est différente, jamais nommée par son prénom (caractère universel), mais par son surnom « *niña fea* » en raison de sa couleur de peau (« *cara oscura* »). Elle subit les moqueries et le rejet de ses camarades (imparfait de l'indicatif qui inscrit dans la durée). On notera la répétition de la négation « *ni* » (l.4) et l'utilisation des adverbes « *lejos* » (l.5) et « *allí* » (l.6) qui renforcent l'idée d'isolement de la petite fille. Elle trouve son réconfort en s'isolant dans une nature bienveillante (langage poétique : « *rosales silvestres, abejas de oro* », « *hormigas malignas* » - l.5 et 6). Basculement à partir de « *Un día, la tierra le dijo* » (l.6) avec la personnification de la terre (« *mi color* ») qui devient complice et s'adresse à elle. La proximité rassurante n'est en fait que la mort : « *le pusieron flores de espinos* » (qui renvoie à la couronne d'épines), « *flores de trapo y de papel rizado en la boca [...] en las muñecas* » : elle ne parle pas et ne bouge plus, cette mort l'embellit comme en atteste la réplique des humains (« *bonita* » en opposition à « *fea* »). Une évocation pudique de la mort vue à partir de l'élément « Terre » qui se fond avec elle et qui la protège : « *dulce escondite* » (l.10). On notera le champ lexical des jeux d'enfants (atténuation de la mort vue comme une libération) : « *flores no nacidas* », « *semillas* », « *donde se juega* ».

Document 4 : Miguel de Cervantes, « La gitanilla », *Novelas ejemplares*, 1613

Extrait d'une des *Novelas ejemplares* de Cervantes : « La gitanilla » qui débute avec un préjugé ancestral sur les gitans (« *ladrones* »). Jeune fille recueillie et élevée par la communauté gitane : « *crió una muchacha* » (l. 2), « *ser nacida de mejores prendas que de gitana* » (l. 9) qui la destine à un avenir de voleuse : « *enseñó todas sus gitanerías, trazas de hurtar* » (l. 4 et 5). Mais la description de « *Preciosa* » (prénom qui la définit et la rend unique : « *la más única bailadora* » (l. 4)) ne cadre pas avec cette destinée : cette contraposition suscite l'intérêt des lecteurs pour la protagoniste, ils commencent à entrevoir qu'elle n'est peut-être pas gitane. Polysyndète, anaphore (« *y* ») et longues phrases laudatives (superlatifs comme « *la más hermosa* ») pour insister sur sa beauté physique : « *ni los soles, ni los aires [...] las manos* » (l.5 à 7) et ses qualités morales : « *era tan honesta [...] buenas* » (l.11 et 12) « *discreta* » (l.5) dans l'acception de la langue du Siècle d'Or (qualité intellectuelle et morale essentielle à la personne honnête qui renvoie à l'intelligence, l'esprit et le discernement). Enfin, l'auteur met en avant son raffinement (l.17) donc sa différence et sa singularité. Elle suscite admiration et convoitise (l.18 et 19). Pour ajouter au caractère exceptionnel de la protagoniste, l'auteur nous donne à voir en contrepoint, le portrait sans concession de la vieille gitane : « *águila vieja* » (l.13) qui veut l'éduquer et tirer profit des qualités de Preciosa (formation et attitude : « *enseñarle a vivir por sus uñas* »).

Intérêt des documents et axe fédérateur possible

Ces quatre documents de nature différente (photographie, extrait de roman, conte et extrait de nouvelle) nous présentent quatre regards complémentaires sur ce que signifie et suppose « être différent » par rapport à des préjugés sociétaux et à la dichotomie entre beauté et laideur. Ce corpus s'ancre dans le monde de l'enfance et donne à réfléchir au poids du regard de l'autre dans la construction de l'adulte en devenir.

Projet pédagogique

Classe destinataire : Cycle terminal (classe de Terminale) au regard des programmes « Gestes fondateurs et mondes en mouvement », B.O.E.N. n° 9 du 30 septembre 2010.

Nous avons décidé de n'exclure aucun document du corpus car ils nous semblent complémentaires, mais cette possibilité était donnée aux candidats.

Niveau visé : B2

Notions : « Lieux et formes de pouvoir » et « Espaces et échanges »

Problématiques envisageables :

- *¿En qué medida la diferencia puede ser fuente de estigmatización o de valoración?*
- *La diferencia: entre discriminación y reconocimiento*
- *¿En qué medida la mirada de los demás puede influir en la construcción de la persona?*

Certains candidats ont judicieusement proposé les problématiques suivantes :

¿En qué medida ser diferente puede motivar el desarrollo de otras cualidades en los niños?

¿De qué manera influye el entorno social en la vida de un joven?

Les objectifs :

○ **Linguistiques**

Les temps du passé (imparfait et passé simple) et leur emploi, le passé composé (relation de la souffrance qui est toujours présente à l'âge adulte)

Les connecteurs logiques et marqueurs temporels

Le lexique des sentiments et émotions, des préjugés et de l'exclusion, de la beauté et de la laideur (physiques et morales) et de la nature

La concession (*aunque*)

○ **Culturels**

L'Espagne des années 50 avec le poids de la religion et de la tradition

Le genre littéraire du conte

Le flamenco comme spécificité liée à un groupe ethnique (patrimoine immatériel de l'UNESCO)

Miguel de Cervantes et le genre littéraire de la nouvelle

○ **Pragmatiques/méthodologiques**

Analyser des documents iconographiques (photo) avec l'utilisation d'une terminologie adéquate

Savoir dégager l'implicite dans un texte ou un document iconographique, comprendre un point de vue, savoir exprimer le sien et le justifier

Savoir exprimer la contradiction

Être capable de reproduire la structure d'un conte

○ **Civiques**

La connaissance et le respect de l'autre

La tolérance

L'acceptation de la différence comme moteur de la construction de l'individu

○ **Phonologiques**

Pour le conte poétique d'Ana María Matute : lecture expressive à trois voix (narrateur, les enfants et le personnage de la Terre) afin de travailler l'intonation et certaines sonorités sur lesquelles le professeur choisira d'insister.

Proposition de progression :

Le traitement de la séquence appelle à travailler plusieurs activités langagières mais les dominantes seront la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

Séance 1 : Document 2, Ana María Matute

Ce témoignage d'une grande richesse, tant sur la forme que sur le fond, permettra d'introduire le thème de l'enfance, de la différence et de l'exclusion. Cette séance fera l'objet de notre proposition détaillée.

Séance 2 : Documents 1 et 3, Ricard Terré et Ana María Matute

L'étude associée de ces deux documents de nature différente (photographie et conte) nous semble pertinente dans la mesure où ils se réfèrent à une même époque (dates de publication identiques) durant laquelle le poids des traditions était prégnant. L'étude des similitudes et des différences entre les deux protagonistes pourrait permettre un accès à l'implicite et mener à une réflexion sur le thème de la différence et l'exclusion. Nous proposerons un travail sur les titres : « *Elegir un título para la foto* » et « *¿Qué te parece el título del cuento?* » afin de faire réfléchir les élèves sur la stigmatisation. Il serait intéressant ici de faire un travail en interdisciplinarité avec le professeur de philosophie autour de la dichotomie « beauté/laideté », dichotomie que l'on peut aussi travailler avec le professeur d'Arts plastiques ou d'Histoire des Arts, si ces options sont présentes dans l'établissement. Pour le conte, nous ferons repérer les deux parties en travaillant sur la différence des champs lexicaux qui s'opposent : celui d'une nature bienveillante qui protège et celui de l'exclusion sociale qui va mener à l'issue fatale pour la protagoniste. Nous étudierons également la structure du conte afin de sensibiliser les élèves à cette écriture bien particulière. Pour cela nous donnerons en exemple deux contes tirés du recueil *Los niños tontos*.

A l'issue de cette séance, il peut être demandé un travail à la maison en expression écrite dont la consigne serait la suivante : *A partir de la fotografía de Terré, inventa un cuento de unas 20 líneas, siguiendo la estructura de los cuentos de Ana María Matute.*

Séance 3 : Document 4 , Miguel de Cervantes

Ce support, qui permet d'aborder une autre forme d'écriture (la nouvelle), sera étudié pour conclure la séquence car son accès est sans doute plus complexe pour les élèves. A l'instar de la petite fille de la photo, Preciosa fait partie d'un groupe sans pour autant y être totalement associée. La différence ne serait donc pas toujours vue comme une exclusion ou une discrimination menant à une souffrance profonde, mais plutôt comme une source d'admiration générale et d'épanouissement. Le travail mené lors des deux séances précédentes aura déjà bien mis en place la réflexion sur la différence ; aussi, la nuance apportée par ce dernier support sera plus facilement accessible. Nous proposons de faire un travail de repérage sur les champs lexicaux : celui du monde gitan (personnage de la vieille gitane et préjugés) et celui associé à Preciosa (qualités morales et innocence).

L'étude de ce texte pourra donner lieu à une ouverture culturelle sur le Flamenco inscrit au Patrimoine mondial de l'UNESCO.

La progression envisagée doit permettre au candidat de montrer :

- comment chacune des séances, en tant qu'unité de sens, contribue à alimenter la réflexion à laquelle la problématique invite. Chacune des séances doit être lisible pour les élèves en termes d'apports complémentaires, elle doit les aider à appréhender différentes facettes de la réflexion posée.
- comment s'opère la mise en tension des différents supports pour construire le sens.
- comment les élèves développent des compétences de communication dans les activités langagières dominantes par le biais d'entraînements en lien avec le sens.

Projet d'évaluation de fin de séquence

Activité langagière : expression écrite

El 14 de noviembre fue declarado por la UNESCO como el Día Mundial Contra la Exclusión Social. Esta iniciativa se basa en lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que decreta el principio de que no deben establecerse discriminaciones entre las personas y proclama el derecho de todos a una vida digna. Vas a redactar un cuento que trata de una discriminación particular de tu elección.

Consignes de rédaction :

- *la estructura del cuento estudiada en clase*
- *los tiempos del pasado*
- *la contradicción y la concesión*
- *el léxico de las emociones, de los prejuicios, la diferencia y la tolerancia*

Critères d'évaluation :

- Respect des consignes
- Richesse du vocabulaire, réemploi des expressions étudiées
- Correction de l'expression, richesse grammaticale
- Cohérence des idées, capacité à organiser le conte et à enchaîner, relier des idées

L'intérêt du projet de fin de séquence dépasse le simple contrôle de connaissances issues du contenu des supports de la séquence. Dans le cadre de cette séquence, il nous a semblé pertinent de mener une réflexion sur la différence comme source d'exclusion ou de valorisation.

Séance détaillée

Séance 1 : Document 2, Ana María Matute, publicado en *Revista de Bellas Artes*, 1982.

Le choix de ce document comme première séance permet clairement de mettre en relief la façon dont s'établit l'exclusion dès le plus jeune âge en raison de la différence et de se pencher sur ses conséquences. Par ailleurs, les consignes stipulaient bien la possibilité de choix entre la première ou la dernière heure de cours pour la séance détaillée.

Dans un souci de cohérence et de meilleure intelligibilité de la réflexion pédagogique, nous recommandons aux candidats, pour la présentation de la séance détaillée, après l'avoir stipulé au jury, de suivre l'ordre chronologique des séances afin de garder toute la cohérence du dossier, c'est-à-dire qu'en cas de choix de la première séance, commencer par celle-ci en la détaillant, puis passer aux suivantes de façon plus succincte.

Rappel des entraînements visés :

Compréhension de l'écrit vers une prise de parole en interaction « localiser des informations recherchées ou pertinentes » et « comprendre un enchaînement de faits » pour « expliquer » et « exprimer une opinion personnelle ».

Expression écrite vers le niveau B2 « peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question ».

Prérequis :

- les temps du passé à réactiver lors de cette séance

- certains connecteurs logiques et marqueurs temporels comme *aún, después, todavía, ahora...*

Pistes de mise en œuvre :

La mise en œuvre très détaillée et les différentes tâches proposées ne constituent que des exemples. Leur seul objectif est de sensibiliser les candidats au fait que si l'enjeu majeur d'une séquence est l'articulation entre culture, réflexion et communication, chacune des séances y contribue. La mise en œuvre et les différentes tâches proposées doivent permettre aux élèves d'accéder à l'analyse, de réfléchir tout en développant des compétences de communication.

Étant donné qu'il s'agit de la première séance, la phase de réactivation des acquis ne sera pas mentionnée ici.

Pour travailler le témoignage d'Ana María Matute, on pourrait imaginer de proposer une lecture à dévoilement progressif en respectant les grands mouvements de l'extrait. Cette façon de procéder permettra de faire émerger plus facilement les axes forts.

L.1 à 3 : introduction

L'étude de ce premier paragraphe doit permettre aux élèves de préciser qui parle / à qui l'énoncé s'adresse / de qui on parle / le sujet de l'énonciation.

On procède par consignes de repérage qui ne sont pas des questions. C'est-à-dire que l'on n'attend pas que les élèves répondent directement au professeur. Au contraire, on donne des consignes, les élèves cherchent des éléments de réponse, puis se posent les questions entre eux. Ces mêmes consignes sont données au fur et à mesure.

On pourra, par exemple, faire relever les différentes personnes qui apparaissent : le « yo » avec le verbe à la 1^{ère} personne du singulier qui ouvre le témoignage « *Supongo* », « *un escritor* », « *todos los hombres* » et l'enclise du verbe à l'infinitif « *unirnos* ». Le simple repérage ne pourra constituer l'unique intérêt de la consigne. C'est l'explication de ces informations et le relevé du « *nexo común* » qui permettra de rendre compte du lien écrivains/mal être existentiel auquel l'auteur s'identifie.

L.4 à 21 : une enfance décisive et fondatrice

Dans cette partie, l'élucidation du lexique semble indispensable : on pourra proposer de relier les mots avec leurs définitions ou des synonymes, travail individuel qui donnera lieu à une mise en commun pour correction.

Cette partie faisant référence à l'enfance de l'auteur qui raconte son expérience de petite fille différente, les élèves seront conduits à repérer les éléments du récit autobiographique qui font sens comme « *mi caso particular* », « *mi infancia* », « *fui una niña tartamuda* », « *no podía expresarme igual a las otras niñas* », « *no sé hablar* ».

Ensuite, l'on peut envisager un tableau à deux colonnes pour repérer le champ lexical des émotions de la fillette face à son environnement familial et scolaire (« *me sentía aislada del mundo que me rodeaba* », « *el desamor* », « *la soledad* », « *vacío afectivo* », « *los padres [...] totalmente alejados de nuestra confianza* », « *cuyas palabras siempre hacen reír a sus compañeros de clase* », « *Incluso a sus profesoras, y hasta a sus propios hermanos* »,) et le champ lexical de la violence et de la soudaineté (« *súbitamente* », « *la cara más cínica del mundo* », « *arrojasen* », « *enfrentasen* », « *brusca y dolorosamente* », « *empujó* », « *lanza* »). Les élèves seront alors en mesure de faire ressortir les sentiments de solitude et de souffrance du passage et qui sont directement liés au sentiment d'exclusion. Cette constatation se matérialise aux lignes 18 à 20 qui sont comme un récapitulatif (« *lo que acabo de referir* »), un constat objectif de la solitude ressentie et expérimentée par l'auteur durant son enfance : « *una idea aproximada de la soledad* ».

On pourra faire repérer « *risas y burlas* » comme les substantifs résumant cette enfance et inviter les élèves à repérer comment ils sont gérés à l'âge adulte : « *que los años disculpan, pero que no pueden*

olvidarse ». Cette souffrance est toujours présente (présent de l'indicatif) et sert de préambule au changement qui va s'opérer à partir de la ligne 22.

Afin de vérifier que le sens du support a bien été compris de tous, on peut procéder à une **pause récapitulative**. Les élèves n'ont rien écrit, ils doivent se baser sur les seules consignes écrites au tableau et quelques mots de vocabulaire qui auront été notés en fonction des besoins. Cette pause permettra au professeur de vérifier la bonne compréhension du passage par tous, du bon usage des temps du passé et représentera une aide à la fixation des connaissances pour les élèves.

L.22 à 29 : mise en place d'une stratégie

A partir d'une consigne sur le repérage des verbes et adverbess, on pourra amener les élèves à identifier la rupture et le changement dans la vie de l'auteur : « *después* », « *de pronto* », « *inventar, cambiar, convertirse, crecer* » et cette volonté de prendre sa vie en main et de décider par elle-même : « *decidí inventarla, yo* ». On fera relever le polysyndète « *y* » qui accentue cette prise de décision primordiale et même vitale pour l'auteur. Il serait intéressant ici de faire remarquer aux élèves le mot « *soledad* » en particulier car à la ligne 18, il exprimait un sentiment négatif (comme cela a été repéré et déduit auparavant) ; par contre, aux lignes 23 et 24, la solitude devient un moteur du changement, quelque chose de positif (« *podía ser [...] algo hermoso* », « *la soledad cambió su figura* », « *fascinante* », « *la revelación de otra cara de esa vida que nos rechaza* ») et une justification du métier d'écrivain qu'elle a choisi. Ce travail lexical nous permettra de travailler la concession avec *aunque*.

Enfin, les deux dernières lignes relèvent du constat : « *así estoy aún* » et nous relient au présent de l'auteur. On fera repérer la répétition de l'adverbe « *aún* » qui donne à penser que le cheminement n'est pas terminé et qu'il passera forcément par l'écriture : « *Pero nada más que decir* ».

La classification au tableau des différents outils mobilisés en fonction des besoins repérés par le professeur permettra aux élèves une mise en réseau des informations relevées afin de faire émerger les grands axes de sens du témoignage. Une dernière pause récapitulative prise en charge par les élèves permettra de glisser très logiquement vers la fixation des connaissances.

Fixation des acquis :

La trace écrite se centrera sur les axes travaillés et la réflexion menée avec les élèves autour de la différence et ses conséquences (aussi bien négatives que positives).

Consignes de travail à l'issue de la séance :

Il serait intéressant de proposer aux élèves de commenter par écrit la citation : « *Pero creo que todavía hoy puedo, a veces, ver luz en la oscuridad* » (12 lignes). Cet exercice permettrait un premier travail de rédaction qui préparerait l'évaluation du projet final.

Consignes possibles :

- Utiliser les temps du passé en introduisant avec « *Antes era.....* »
- Utiliser au moins une fois la concession avec *aunque*
- Utiliser le lexique de l'exclusion, des sentiments et émotions
- Utiliser des connecteurs logiques pour structurer le discours

Afin de préparer une reprise efficace lors de la séance suivante (réactivation des acquis à partir du témoignage d'Ana María Matute), nous demanderons aux élèves de s'exprimer spontanément sur une affiche pour la campagne de la Journée mondiale contre l'exclusion que nous vidéo-projetterons en début de séance suivante.

Épreuve de compréhension de l'audio

Échantillon de vidéos proposées aux candidats :

1. Cruceros de Miami a la Habana (<https://www.youtube.com/watch?v=YfAXca2p-s0>)
2. Informe Salamanca (extrait de <https://www.youtube.com/watch?v=xHtD4VI4y8Q>)
3. La música del reciclaje (extrait de <https://www.youtube.com/watch?v=H3LrMCee1zo>)
4. Lectoras en fabricas de tabaco (<https://www.youtube.com/watch?v=UGCB-22iyyA>)
5. Proyecto educativo Colombia (<http://www.dw.com/es/colombia-proyecto-educativo/av-40336071>)

Conclusion

La session 2018 du CAPES interne d'espagnol a permis à certains candidats de se démarquer et de présenter des exposés de grande qualité aussi bien au niveau de la finesse de l'analyse que de la pertinence de la réflexion didactique et de la mise en œuvre pédagogique. La vision d'ensemble qu'ils ont su en donner était claire, rigoureuse et respectait les consignes.

Ce rapport de jury se propose de donner des repères aux futurs candidats et réitère la nécessité de **se former** tout au long de la carrière, de **suivre l'évolution des textes officiels** aussi bien en collège qu'en lycée, de toujours **approfondir sa culture générale** afin de compléter ses connaissances du monde hispanique et enfin, de **cultiver la maîtrise des deux langues**, espagnole et française.