



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES externe

Section : ESPAGNOL

Session 2014 renouvelée

Rapport de jury présenté par :

Madame Caroline PASCAL
président du jury

AVEC LA COLLABORATION DE :

- Nancy BERTHIER, Christine LAVAIL, Ina SALAZAR et Jacques TERRASA (vice-présidents),
- Frédéric BREVART et Yann PERRON (secrétaires généraux),

- José VICENTE LOZANO, Marie-Pierre LAVAUD-VERRIER, Thomas FAYE, Isabelle HAREUX, Pascal GOSSET, Grégory JASPART, Euriell GOBBE-MEVELLEC, rapporteurs de l'épreuve de traduction,
- Paul BAUDRY, Michelle ARRUE, rapporteurs de l'épreuve de composition,
- Christian BOYER, rapporteur de l'épreuve de mise en situation professionnelle, partie en espagnol,
- Véronique GIL-MARTINEZ, rapporteur de l'épreuve de mise en situation professionnelle, partie en français,
- Yolanda MILLÁN, rapporteur de l'épreuve d'entretien, partie compréhension de documents
- Marie-Carmen ALQUIER, rapporteur de l'épreuve d'entretien, partie analyse de productions d'élèves

SOMMAIRE

• Composition du jury	p. 3
• Remarques générales	p. 10
• Bilans de l'admission (Capes, Cafep, Troisième concours)	p. 16
• Rapport sur l'épreuve de traduction	p. 19
• Rapport sur l'épreuve de composition	p. 33
• Rapport sur l'épreuve de mise en situation professionnelle	p. 52
• Rapport sur l'épreuve d'entretien	p. 58
• Exemples de sujets de mise en situation professionnelle	p. 64
• Exemples d'entretien	p. 77

COMPOSITION DU JURY



Ministère de l'Enseignement
Supérieur et de la Recherche

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 30 août 2013 autorisant au titre de l'année 2014 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 30 août 2013 autorisant au titre de l'année 2014 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),
- Vu l'arrêté du 30 août 2013 désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2014,
- Vu les propositions du président du jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours du CAPES EXTERNE + CAFEP CAPES-PRIVE et du 3ème vole section ESPAGNOL, est constitué comme suit pour la session 2014 :

Présidente

Mme Caroline PASCAL
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Présidente

Mme Nancy BERTHIER
Professeur des universités
Mme Christine LAVAIL
Maître de conférences des universités
Mme Ina María SALAZAR
Professeur des universités

Académie de PARIS

Académie de VERSAILLES

Académie de CAEN

Vice-Président

M. Jacques TERRASA
Professeur des universités

Académie d' AIX-MARSEILLE

Secrétaire Général

M. Frédéric BREVART
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional
M. Yann PERRON
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de LILLE

Académie de ROUEN

Membres du jury

Mme Nora ABBOU
Professeur certifié
Mme Nadia AIT BACHIR
Maître de conférences des universités

Académie de NICE

Académie de CAEN

Mme Catherine ALBER Professeur certifié hors classe	Académie de CRETEIL
M. Frédéric ALCHALABI Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
M. Aitor ALFONSO Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Jesus ALONSO CARBALLE Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Marie-Carmen ALQUIER Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Julie AMIOT Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Agnès ANDRE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Luis ARANDA-AYENSA Professeur agrégé	Académie de LIMOGES
Mme Isabelle ARAUJO-JUTZI Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Michèle ARRUE-LAZARUS Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
Mme Méilna AYANNIOTAKIS Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Juan - Carlos BAEZA SOTO Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
Mme Marie Christine BARO VANELLY Professeur de chaire supérieure	Académie de VERSAILLES
Mme Naïma BATAILLE Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Paul BAUDRY Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Isabelle BEE Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Maud BENETEAU Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Patricia BERTOMEU VICENS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Marianne BLOCH-ROBIN Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Nathalie BOISSIER Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Pascale BONNAIL MATEOS EC.R professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Marie - Pierre BOSSAN Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
Mme Isabelle BOUCHIBA FOCESATO Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Christian BOYER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Emmanuelle BRUYERE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Jean-Luc CAMPARIO Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Isabelle CARLI Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Jean CASENAVE Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Frédéric CASTELLO Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE

Mme Cécile CAZASSUS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
Mme Graciela CERASI Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. David CERRONE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Ghislaine CHARVET Professeur certifié hors classe	Académie de LYON
Mme Hélène COHEN Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
M. Jean-Christophe COULANGE Professeur agrégé	Académie de POITIERS
M. Jean - Baptiste CRESPEAU Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Marta CUENCA Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Catherine CUVILLIER Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Julie CUYAUBERE Professeur agrégé	Académie de POITIERS
M. Ludovic D'AGOSTIN Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Sylvain DALLA-BARBA Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Alexandra DANET-LEVEILLE Professeur agrégé	Académie de ROUEN
M. Vincent DAREYS Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
Mme Nathalie DARTAI - MARANZANA Maître de conférences des universités	Académie de LYON
Mme Héroïse DAUBERT Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. David DE LA FUENTE Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Brigitte DEL CASTILLO Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Romain DELGRANGE Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Amélie DELMAS Professeur certifié	Académie de TOULOUSE
Mme Estelle DEVEMY Professeur certifié	Académie de LILLE
M. Manuel Alberto DIAZ BLANCO GONZALEZ Professeur certifié	Académie de BESANCON
Mme Christine DI BENEDETTO Maître de conférences des universités	Académie de NICE
Mme Mariana DI CIO Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Bouchra DIROU Professeur certifié hors classe	Académie de RENNES
Mme Caroline DOBROWOLSKI Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Christine DRUEL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Karine DUBOSC Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Caroline DUCHENNE Professeur agrégé	Académie de PARIS

Mme Muriel DUGUET Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
M. Jérôme DULOU Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Florence DUMORA Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
M. Jean - Stéphane DURAN FROIX Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
M. David ESCOBAR Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Pascale FANLO Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Thomas FAYE Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES
M. Carlos FERNANDEZ ARIAS Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
Mme Geneviève FEUILLATRE Professeur certifié	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Arnaud GAYCHET Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Véronique GIL-MARTINEZ Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. Paul-Henri GIRAUD Professeur des universités	Académie de LILLE
Mme Eurliel GOBBE-MEVELLEC Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
M. Jean-Charles GODARD Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Maria GOMEZ Inspecteur d'académie /inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
Mme Marie-Thérèse GONZALEZ Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Pascal GOSSET Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Djamilia GOUNE Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
M. Jean-Marie GUYONNET Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Jordi HAGEN Professeur agrégé	Académie de REIMS
Mme Isabelle HAREUX Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Florence HENIN inspecteur pédagogique régional / Inspecteur d'académie	Académie de NANTES
M. Arnaud HERARD Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Magali HERNANDEZ Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Rosita HERNANDO Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Carine HERZIG Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Marie HOUDAYER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Gaëlle HOURDIN Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Dolores HURTADO Professeur agrégé	Académie d'AMIENS

Mme Sylvie IMPARATO-PRIEUR Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
M. Xavier ITURRALDE Professeur agrégé	Académie de DIJON
M. Grégory JASPART Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Nadège JUAN Professeur agrégé	Académie de BESANCON
Mme Sonia KERFA Maître de conférences des universités	Académie de LYON
Mme Sabine KITTEN Inspecteur pédagogique régional / Inspecteur d'académie	Académie de CRETEIL
M. Patrice LALOYE Professeur de chaire supérieure	Académie de LYON
Mme Naïma LAMARI Professeur certifié	Académie d'AMIENS
M. Jean - Luc LARRECQ Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Odile LASSERRE DEMPURE Maître de conférences des universités	Académie de NICE
Mme Pénélope LAURENT Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
Mme Marie-pierre LAVAUD Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Béatrice LEGENDRE Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
M. Pascal LENOIR Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
Mme Christine LEROY Professeur de chaire supérieure	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Maxime LEVEILLE Professeur agrégé	Académie de ROUEN
Mme Isabelle LILLO Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Lidvine LINARES Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES
Mme Karine LODI Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Marta LOPEZ IZQUIERDO Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Hervé MALPELET Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Catherine MANESSE-IGLESIAS Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional	Académie de DIJON
M. Yves MANNECHEZ Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional	Académie de LA REUNION
Mme Simone MARCELLESI Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Isabelle MARISCAL Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Jean-christophe MARTIN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Anna MARTINEZ Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Antonio MARTIN SANCHEZ Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Elise MARTOS Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX

Mme Béatrice MECQUINION Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Cyril MERIQUE Professeur agrégé	Académie de BESANCON
M. Philippe MERLO Professeur des universités	Académie de LYON
Mme Sophie MEYER Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Khadija MEZIANE Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Yolanda MILLAN Professeur agrégé	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Sylvie MILLET Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Benoît MITAINE Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
Mme Esther MUNOZ Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Pierre NEVOUX Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Gregoria PALOMAR Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Caroline PASQUIER Professeur agrégé	Académie de POITIERS
M. Stéphane PATIN Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
Mme Catherine PELAGE Maître de conférences des universités	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Julie PELLIAN Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Claire PELLISTRANDI Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Nathalie PEREZ - WACHOWIAK Inspecteur d'académie /inspecteur pédagogique régional	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Aurore PERRIN Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Caroline PESCH-LAYEUX Inspecteur d'académie /inspecteur pédagogique régional	Académie de GRENOBLE
Mme Carine PINCHENET SCHWINDT Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Pierre PINEAU Professeur agrégé	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Monique PLAA Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Thierry PONCET EC.R professeur agrégé	Académie de NANTES
M. Sébastien PORTALIER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Frédéric PROT Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Virginie PROUST Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Véronique PUGIBET Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Jean - François QUILLEVERE Professeur certifié hors classe	Académie de POITIERS
Mme Nathalie ROCCA SERRA POMARES Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE

M. Denis RODRIGUES Professeur des universités	Académie de RENNES
M. Thierry RODRIGUEZ Professeur certifié hors classe	Académie de TOULOUSE
Mme Teresa RODRIGUEZ Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
Mme Ana Maria RODRIGUEZ Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Gaëlle ROLAIN Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Virginie RUIZ Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Jose-Manuel RUIZ Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Jacqueline SABBAH Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Eneko SAINT - ANDRE Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Alfonso SAN MIGUEL Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Maylis SANTA-CRUZ Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Laura SCIBETTA Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Elisabeth SESBOUE Professeur certifié hors classe	Académie de CAEN
M. Antonio SINTADO Professeur certifié	Académie de CRETEIL
M. Manuel SOLE Professeur certifié hors classe	Académie de CRETEIL
Mme Isabelle STEFFEN Professeur des universités	Académie de CRETEIL
Mme Annick STRELLA Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Ana STULIC-ETCHEVERS Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Jean-Marc SUJARDI Professeur certifié hors classe	Académie de BORDEAUX
Mme Aude TESSIER Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Eva TILLY Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Sabine TINCHANT-BENRAHMO Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Jose TORRECILLA Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Eva TOUBOUL Maître de conférences des universités	Académie de LYON
Mme Florence TOUCHERON-MADELPUECH Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
M. Serge VERCHER-ROSELLO Professeur certifié	Académie de LIMOGES
M. José VICENTE LOZANO Professeur des universités	Académie de ROUEN
M. Rafael VILCHEZ Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Marta WALDEGARAY Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ

M. Marc ZUILLI
Professeur des universités

Académie de VERSAILLES

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 13 février 2014

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement
supérieur et de la recherche


Patrick LASSERRE

REMARQUES GENERALES

Cette session 2014 rénovée a vu la mise en place de nouvelles épreuves à l'écrit comme à l'oral sur lesquelles nous allons revenir, à la fois pour tirer un bilan de leur mise en place et pour proposer des perspectives destinées à faciliter leur préparation. Avant d'entrer dans le détail du contenu de chacune d'elles et de proposer d'inévitables améliorations, le jury tient à féliciter les enseignants préparateurs qui, au sein des UFR et des ESPE, ont su conduire une préparation correspondant à l'esprit que le jury avait souhaité insuffler à ces épreuves. Il tient également cette année à féliciter tout particulièrement les lauréats du concours qui ont su montrer leurs qualités de futur enseignant à partir d'un nouveau modèle d'évaluation. Pour ma part et au nom de l'ensemble du directoire, je tiens enfin à remercier le jury qui a su se mobiliser pour définir ces nouvelles épreuves, établir des critères d'évaluation fiables et équitables et adapter ses habitudes de correction à des attentes en partie nouvelles.

Les résultats globaux de cette session n'ont pas donné lieu à un écart significatif par rapport à ceux des années précédentes malgré la nouveauté du format des épreuves. La barre de la liste principale est restée nettement supérieure à 7 : 7,54 pour le Capes, 7,50 pour le troisième concours du Capes, et même à 8 pour les concours privés dont le nombre de postes n'est évidemment pas du même ordre : 8,50 pour le Cafep et pour le troisième concours du Cafep. La possibilité ayant été accordée au jury d'établir également une liste complémentaire pour les Capes et Cafep, il a décidé d'accorder l'admission sur liste complémentaire aux candidats ayant obtenu une moyenne égale au moins à 7. Les moyennes des admis aux quatre

concours vont de 8,40 (troisième concours du Capes) à 10,61 (Cafep privé). Le jury s'est donc félicité de pouvoir pourvoir tous les postes offerts aux concours et de pouvoir proposer une liste complémentaire conséquente pour le Capes (43 postes) tout en maintenant un haut niveau d'exigence et de résultats. Il tient également à souligner que si certains changements ont pu donner lieu à des inquiétudes bien légitimes durant l'année, la session a montré que les épreuves mises en place donnaient satisfaction, permettaient de classer finement les candidats et de retenir ceux qui avaient acquis tout à la fois la maîtrise de leur discipline et les bases essentielles de la réflexion pédagogique.

Afin de donner aux candidats à venir une idée précise de ce qui sera attendu à la session prochaine, il convient de faire un point sur chacune des quatre épreuves en rappelant que désormais les coefficients attribués aux épreuves sont doubles pour l'oral par rapport à l'écrit et que les candidats doivent l'avoir en tête dans le cadre de leur préparation.

Épreuve de traduction

L'épreuve de traduction qui avait subi une profonde modification en 2011 avec l'introduction de la question sur les choix de traduction est restée fidèle au même modèle. Seule différence notable cependant, le choix imposé par les textes officiels de l'un des deux exercices de traduction : thème ou version. Le jury avait fait le choix cette année d'un exercice de thème qui devait conduire les candidats à montrer leur maîtrise d'une langue courante et naturelle, à réfléchir sur les équivalences possibles d'expressions colloquiales et à s'adapter néanmoins à une expression légèrement vieillie sans céder à l'anachronisme. Réflexion fine sur ce que signifie la traduction et exposition d'une maîtrise précise des deux langues. Les deux questions qui accompagnaient la traduction ont permis d'évaluer la connaissance des deux systèmes grammaticaux et la capacité des candidats à expliquer clairement leurs similitudes et leurs différences, acte pédagogique courant chez nos enseignants de langues vivantes. En effet, cette épreuve, en combinant la traduction et sa justification, allie maîtrise disciplinaire et compétence pédagogique sur un critère absolument essentiel qui est celui d'une connaissance réfléchie des deux langues. En effet, les candidats doivent bien être conscients qu'une pratique naturelle, mais jamais analysée, de l'une des deux langues ne peut en aucun cas suffire à faire d'eux des enseignants de langue. Il ne suffit pas pour enseigner une langue de la parler convenablement, il faut en connaître les mécanismes profonds et être capable de les expliquer à un public de quelque niveau qu'il soit. Par ailleurs, les concours de l'éducation nationale recrutent des fonctionnaires de l'Etat et doivent également pouvoir attester du meilleur niveau de langue française de ceux-ci. Nous insistons donc sur ce double point cette année encore car nombre de candidats qui écrivent pour s'étonner de leurs notes ne sont pas eux-mêmes conscients de leurs difficultés dans l'une ou l'autre des deux langues en jeu, pourtant le plus souvent à l'origine des notes très basses dans cette épreuve comme dans les autres.

Épreuve de composition

L'épreuve de composition qui avait donné lieu à une forte appréhension chez les préparateurs comme chez les candidats, a montré au contraire toute sa cohérence et

sa pertinence. Composé de documents de natures très diverses, faisant le pont entre les spécialités différentes qui divisent habituellement notre enseignement universitaire, littérature et civilisation, s'appuyant à la fois sur un arrière-plan culturel fort et sur les grandes thématiques qui traversent les programmes scolaires, le sujet n'a cependant pas déstabilisé les candidats. Il avait été volontairement choisi dans la droite ligne de ce qui avait été proposé en sujet 0 afin de ne pas ajouter la surprise à la nouveauté. Les recommandations et le corrigé qui suivent ce préambule doivent permettre aux futurs candidats de comprendre les attentes précises du jury pour ce nouvel exercice mais il me revient d'en redéfinir les grandes lignes. Cette épreuve est avant tout une épreuve de synthèse qui doit permettre d'évaluer chez le candidat ses capacités à mettre en lien des documents différents, à dégager l'unité du dossier proposé mais aussi les spécificités de chaque document et à distinguer l'axe qui, dans le cadre de la notion au programme proposée, guide sa réflexion. Or, c'est ce type de travail préparatoire que le futur professeur doit avoir appris à mener avant de construire sa séquence de cours. Si l'épreuve n'est pas directement professionnelle au sens étroit où il est parfois entendu, elle met en avant des qualités de réflexion et d'organisation indispensables à la construction d'une séquence de cours et au-delà d'une progression dans l'année. L'épreuve en elle-même prend la forme de la dissertation ou de l'exposé tel qu'il se présentait dans l'épreuve sur dossier lors des oraux des sessions précédentes. Elle suppose donc que tous les documents soient traités également et fassent l'objet d'une analyse équivalente, que le texte au programme ne soit pas privilégié et qu'il ne donne pas lieu à des développements hors-sujet. L'objectif de l'exercice est bien de construire une argumentation à partir des différents documents, de leur spécificité, de leur intérêt, de leurs points de contact et de leurs différences, de contextualiser cette argumentation et de l'intégrer dans un cadre connu et travaillé pendant l'année à partir des textes au programme. Il ne s'agit en aucun cas de faire preuve de d'exhaustivité ou de faire acte de pédantisme en étalant un savoir inutile mais bien de dégager l'essentiel de chaque document, de construire le lien entre eux et de faire montre de clarté pédagogique. Construire et présenter une problématique, suivre une argumentation pendant tout le développement et savoir s'y tenir, choisir à bon escient les éléments des documents qui servent celle-ci, la nourrir de connaissances extérieures pertinentes, autant de critères qui ont servi de fondements à l'évaluation. A ceux-ci il faut ajouter la distance, l'objectivité et l'impartialité avec lesquelles un enseignant doit savoir aborder les grandes questions contemporaines et la maîtrise de la langue étrangère dans laquelle la composition doit être rédigée. Certains candidats ont réussi cet exercice avec brio et le jury a eu le plaisir de mettre parfois d'excellentes notes. Ceux qui se sont vus gratifier de très mauvaises notes doivent s'interroger sur la méthode adoptée ou sur leur niveau de langue, l'un et l'autre de ces deux critères ayant souvent été rédhibitoires. Il est à noter néanmoins que s'agissant de la première mise en place de cette épreuve, le jury n'attendait pas un devoir type, qu'il s'est montré ouvert, valorisant toutes les productions construites et sensées mais il a sanctionné les devoirs non construits, faits d'énumérations plus ou moins pertinentes et sans lien entre elles.

Enfin, il convient de bien rappeler que les œuvres au programme ne sont aucunement rattachées à une notion ou thématique particulière mais peuvent, selon les documents auxquels elles sont associées, nourrir une réflexion sur n'importe laquelle de celles qu'a retenues le jury.

Épreuve de mise en situation professionnelle

Cette épreuve avait elle aussi déjà été mise en place sous une forme très semblable en 2011. Sur le modèle des deux épreuves écrites, elle associe la maîtrise disciplinaire et les compétences pédagogiques. En effet, elle vérifie à la fois la capacité à dégager le sens et à faire l'analyse précise de l'un des documents proposés ainsi que la capacité à construire une séquence de cours, à l'adapter à un niveau de classe et aux programmes scolaires, à dégager les activités langagières pertinentes par rapport aux documents et à en définir les objectifs linguistiques, culturels et pragmatiques. La modification apportée cette année consistait à présenter l'ensemble du dossier en introduction et les conseils apportés dans la suite de ce rapport sur cette présentation doivent être lus avec la plus grande attention. En effet, trop souvent, les candidats se contentent d'une présentation hâtive du paratexte qui n'a pas d'intérêt en soi s'il n'est pas mis en perspective par rapport au sens du dossier. Cette épreuve, pour le reste, ne pouvait surprendre les candidats et nous les renvoyons à la suite de ce rapport ou à la lecture des précédents pour qu'ils prennent acte de ce qui est attendu et qu'ils comprennent éventuellement ce qui a pu être à l'origine de notes parfois très basses. L'explication de celles-ci, nous ne le rappellerons jamais assez, tient souvent à une langue incorrecte ou parfois très relâchée et totalement inappropriée à la situation de communication particulière qui est celle du concours mais qui sera aussi celle de l'enseignement. En effet, il convient de répéter encore que si l'on attend de nos enseignants dans les classes, une langue authentique et naturelle, on attend également que la norme soit respectée et la forme correcte. Enfin, enseigner, c'est avant tout transmettre et cela suppose de prendre en compte son auditoire. Un candidat inaudible ou incompréhensible pour un jury qui maîtrise pourtant parfaitement la langue utilisée, qu'il s'agisse du français ou de l'espagnol, le sera encore plus devant une classe d'élèves débutants ou mal assurés. Ces éléments doivent être pris en compte par les candidats car ils le sont par le jury qui évalue, parmi d'autres critères, la capacité à transmettre, capacité qui se construit sur des savoirs mais aussi sur une attitude et un comportement appropriés. Enfin, enseigner c'est aussi choisir et hiérarchiser et cette épreuve est très éclairante sur cette capacité des candidats. Nombreux sont ceux qui se contentent d'énumérer des activités langagières et des objectifs en vrac, sans envisager de véritable projet et en donnant le sentiment que le jury retrouvera lui-même ses petits dans cette liste à la Prévert. On ne saurait trop répéter que toutes les épreuves du Capes ont été construites pour juger de la pertinence de la réflexion du candidat et de sa capacité à transmettre l'essentiel ; celle-ci tout particulièrement.

Épreuve d'entretien

Cette épreuve était la plus novatrice dans ses deux parties et le jury a pu constater qu'elle répondait parfaitement aux attentes fixées.

La partie de « compréhension orale » a donné lieu à l'analyse de documents de natures très diverses : extrait de film, de documentaires ou de reportages télévisés, spots publicitaires, et d'origines différentes, l'amplitude de la zone hispanophone le permettant. Cette variété voulue permettait de vérifier chez les candidats leur aisance dans ce monde hispanophone très vaste et leur curiosité pour ce qu'il produit aujourd'hui. En effet, le trait d'union de ces documents est leur contemporanéité. Cette épreuve, en plus de vérifier la compréhension immédiate et littérale de la langue, place le candidat face à des extraits qui renvoient à l'actualité

de ces vingt dernières années de l'aire hispanophone. Les situations évoquées peuvent être universelles mais elles trouvent toujours leur ancrage dans la réalité espagnole ou hispano-américaine d'aujourd'hui. Il est capital que les futurs enseignants d'espagnol manifestent un intérêt et une curiosité pour celle-ci et qu'elle fasse partie de leur univers, chose facile aujourd'hui avec le numérique. Les attentes du jury dans cette épreuve ne sont pas du même ordre que celles de la mise en situation professionnelle quand un extrait de film est choisi comme document principal. La distinction se fait d'une part dans le choix des documents : extraits d'œuvres reconnues du patrimoine pour l'épreuve 1, extraits d'œuvres contemporaines, éventuellement de genre mineur pour l'épreuve 2, et d'autre part, dans ce qui est attendu des candidats. Si l'épreuve 1 vérifie la maîtrise de l'analyse filmique, de l'utilisation de ses méthodes et de son vocabulaire au service du sens, dans l'épreuve 2, le recours à ces outils n'intervient qu'en troisième lieu. Le jury attend d'abord du candidat qu'il soit capable de donner le sens profond du document (compréhension littérale de l'explicite et compréhension fine de l'implicite), de le contextualiser, de le mettre en perspective par rapport à l'aire géographique et à la réalité historique dans lesquelles il s'inscrit. Dans un troisième temps seulement, le candidat doit savoir montrer comment ces deux premiers aspects sont servis par une technique qui est nécessairement différente selon la nature du document. Il est important qu'il sache ainsi adapter son analyse au type de document et ne pas plaquer systématiquement des méthodes inadaptées, donner par exemple à des extraits de journal télévisé des allures de film d'auteur. Il est également important qu'il soit capable de repérer l'instrumentalisation qui peut être faite de l'image et de dégager le point de vue adopté par une campagne publicitaire ou un extrait de documentaire. Encore une fois, le jury veut pouvoir évaluer chez ces futurs professeurs que sont les candidats leur capacité à prendre de la distance par rapport à un message, à en déterminer le sens et le point de vue, à ne pas se laisser manipuler. Quel que soit le support, texte, image fixe ou image mouvante, c'est une capacité dont il devra faire preuve dans son métier et qu'il devra transmettre à ses élèves par l'éveil de l'esprit critique. En conclusion sur cette première partie, il convient de répéter que si lors de cette première session, il n'a été proposé aux candidats que des documents audiovisuels pour des raisons pratiques d'organisation et de première mise en place, le jury ne s'interdit pas pour les sessions suivantes de proposer des documents uniquement sonores (extraits radiophoniques) auxquels les candidats doivent donc également se préparer.

La deuxième partie consistait en l'analyse de productions d'élèves. Pour les raisons que je viens d'indiquer dans la première partie, le jury avait construit cette année les dossiers sur des productions écrites uniquement. Des productions orales pourront désormais aussi être soumises à l'analyse des candidats. Cette partie d'épreuve totalement nouvelle a permis cette année de tester des dossiers aux formes un peu différentes. Les candidats de cette première session doivent savoir que le jury, conscient de cette diversité, en a toujours tenu compte dans son évaluation. Ces tests étaient destinés à construire ce qui deviendrait ensuite le dossier type. Le jury s'est ainsi rendu compte qu'il n'était pas nécessaire pour le candidat d'avoir l'ensemble des documents de la séquence que le temps de préparation impartie ne lui permettait pas d'exploiter. Les dossiers se contenteront donc à l'avenir de la présentation du projet pédagogique suffisamment détaillée pour que l'évaluation fournie s'inscrive dans une progression. Ils indiqueront également le type d'évaluation et le moment où elle s'inscrit dans la séquence, les objectifs qui sont les siens. Ces éléments devront être pris en compte par les candidats en introduction de

leur propos. En effet, la remarque générale que le jury peut faire à l'issue de cette session, c'est que les candidats se sont le plus souvent précipités dans l'analyse des copies sans fournir au jury en introduction une analyse du contexte. Or, pour pouvoir faire une étude précise des travaux des élèves, il faut avoir bien compris ce que l'on attendait d'eux. Le jury souhaiterait à l'avenir que les candidats prennent le temps de l'explicitier avant de vérifier dans les productions des élèves que ceux-ci répondent bien à ce qui était attendu. Cela suppose de comprendre comment se construisait la séquence, comment celle-ci permettait de travailler des compétences linguistique, culturelle ou pragmatique qui seraient réutilisées par l'élève au moment de l'évaluation et enfin, d'indiquer si ses objectifs étaient ou non explicitement déclarés par l'enseignant dans la consigne ou dans le projet de séquence. L'analyse des travaux d'élèves ensuite doivent conduire logiquement à des propositions de remédiation. Comme pour l'épreuve 1, le jury souhaite mettre en garde les candidats sur les listes exhaustives de points de langue ou d'éléments culturels qu'ils retravailleraient avec leurs élèves. La remédiation doit être ciblée pour être efficace ; de même que la méthode doit en être précisée, individuelle ou collective par exemple. Enfin, le jury invite les candidats à se méfier du « tout numérique » qui ne peut être conçu comme la clé de la progression d'un élève.

Il me reste, après ces quelques mots, à remercier très chaleureusement le jury, pour son engagement et sa disponibilité lors de ces quatre années qui ont compté pour cinq sessions. Chacun de ces membres s'est engagé avec rigueur et dévouement, sans compter sa peine, en cette période de fort recrutement et de modifications récurrentes. Tous ont écouté les candidats avec exigence et bienveillance, soucieux d'évaluer avec la plus grande équité et d'adapter ses critères d'évaluation aux attentes nouvelles. Le directoire se joint à moi pour les en remercier et les en féliciter. Enfin, je tiens à remercier le Lycée Jean-Pierre Vernant de Sèvres qui a accueilli les oraux du 23 juin au 4 juillet après avoir reçu ceux de la session exceptionnelle. Grâce à l'accueil et à la disponibilité de l'ensemble des personnels du lycée, et grâce à l'efficacité et à la gentillesse des appariteurs engagés par le SIEC au service du concours, ces deux longues sessions d'oral ont pu se dérouler dans les meilleures conditions, tant pour le jury que pour les candidats. En cette fin de session, le jury ne peut que se réjouir de la manière dont se sont déroulées les épreuves, écrites et orales, sans incident majeur, dans un climat exigeant, courtois et bienveillant.

Caroline Pascal
Présidente du Jury

BILANS DE L'ADMISSION

CAPES EXTERNE

Nombre de candidats admissibles : 680

Nombre de candidats non éliminés : 526 Soit : 77.35 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admis sur liste principale : 300 Soit : 57.03 % des non éliminés.

Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 43 Soit 08.17 % des non éliminés

Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 98.61 *(soit une moyenne de : 08.22/ 20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 118.87 *(soit une moyenne de : 09.91/ 20)*

Moyenne des candidats inscrits sur la liste complémentaire : 0086.83 *(soit une moyenne de 07.24/20)*

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 62.87 *(soit une moyenne de : 07.87/ 20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0080.71 *(soit une moyenne de : 10.09 / 20)*

Moyenne des candidats inscrits sur la liste complémentaire : 0052.91 *(soit une moyenne de 06.61/20)*

Rappel

Nombre de postes : 300

Barre de la liste principale : 0090.50 *(soit un total de : 07.54/ 20)*

Barre de la liste complémentaire : 0083.84 *(soit un total de : 06.99/20)*

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

CAFEP

Nombre de candidats admissibles : 84

Nombre de candidats non éliminés : 80 Soit : 95.24 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admis sur liste principale : 37 Soit : 46.25 % des non éliminés.

Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 1 Soit : 01.25 % des non éliminés

Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 102.43 *(soit une moyenne de : 08.54/ 20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0127.32 *(soit une moyenne de 10.61/ 20)*

Moyenne des candidats inscrits sur la liste complémentaire : 0100.00 *(soit une moyenne de 08.33/20)*

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 65.15 *(soit une moyenne de : 08.14/ 20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0087.41 *(soit une moyenne de : 10.93/ 20)*

Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire : 0064.00 *(soit une moyenne de 08.00/20)*

Rappel

Nombre de postes : 37

Barre de la liste principale : 0102.00 *(soit un total de : 08.50/ 20)*

Barre de la liste complémentaire : 0100.00 *(soit un total de : 08.33/20)*

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

TROISIÈME CONCOURS DU CAPES

Nombre de candidats admissibles : 19

Nombre de candidats non éliminés : 19 Soit : 100 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admis sur liste principale : 10 Soit : 52.63 % des non éliminés.

Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0

Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 0014.18 *(soit une moyenne de : 07.09/ 20)*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 017.33 *(soit une moyenne de 08.66/ 20)*

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 05.79 (soit une moyenne de : 05.79/ 20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0008.40 (soit une moyenne de : 08.40/ 20)

Rappel

Nombre de postes : 10

Barre de la liste principale : 015.00 (soit un total de : 07.50/ 20)

(Total des coefficients : 2 dont admissibilité : 1 admission : 1)

TROISIÈME CONCOURS DU CAFEP-CAPES

Nombre de candidats admissibles : 9

Nombre de candidats non éliminés : 9 Soit : 100 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admis sur liste principale : 4 Soit : 44.44 % des non éliminés.

Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0

Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 0015.72 (soit une moyenne de : 07.86/ 20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 018.94 (soit une moyenne de 09.47/ 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 07.39 (soit une moyenne de : 07.39/ 20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0010.00 (soit une moyenne de : 10.00/ 20)

Rappel

Nombre de postes : 4

Barre de la liste principale : 017.00 (soit un total de : 08.50/ 20)

(Total des coefficients : 2 dont admissibilité : 1 admission : 1)

ÉPREUVE DE TRADUCTION

A. Thème

1. Texte proposé :

26 septembre.

Depuis une semaine, je ne puis plus écrire une seule ligne de mon journal... Quand vient le soir, je suis éreintée, fourbue, à cran... Je ne pense plus qu'à me coucher et dormir... Dormir!... Si je pouvais toujours dormir!...

Ah! Quelle baraque, mon Dieu! Rien n'en peut donner l'idée.

Pour un oui, pour un non, Madame vous fait monter et descendre les deux maudits étages... On n'a même pas le temps de s'asseoir dans la lingerie, et de souffler un peu que... drinn!... drinn!... drinn!... il faut se lever et repartir... [...] On n'a point le temps d'être malade, on n'a pas le droit de souffrir... La souffrance, c'est un luxe de maître... Nous, nous devons marcher, et vite, et toujours... marcher, au risque de tomber... Drinn!... drinn!... drinn!... Et si, au coup de sonnette, l'on tarde un peu à venir, alors, ce sont des reproches, des colères, des scènes.

- Eh bien?... Que faites-vous donc?... Vous n'entendez donc pas?... Êtes-vous sourde?... Voilà trois heures que je sonne... C'est agaçant, à la fin...

Et, le plus souvent, ce qui se passe, le voici...

- Drinn!... drinn!... drinn!...

Allons bon!... Cela vous jette de votre chaise, comme sous la poussée d'un ressort...

- Apportez-moi une aiguille.
Je vais chercher l'aiguille.

- Bien!... apportez-moi du fil.
Je vais chercher le fil.

- Bon!...apportez-moi un bouton...

Je vais chercher le bouton.

- Qu'est-ce que c'est que ce bouton?... Je ne vous ai pas demandé ce bouton...
Vous ne comprenez rien... Un bouton blanc, numéro 4... Et dépêchez-vous!

Et je vais chercher le bouton blanc, numéro 4... Vous pensez si je maugrée, si je rage, si j'invective Madame dans le fond de moi-même?... Durant ces allées et venues, ces montées et ces descentes, Madame a changé d'idée... Il lui faut autre chose, ou il ne lui faut plus rien:

- Non... remportez l'aiguille et le bouton... Je n'ai pas le temps...

J'ai les reins rompus, les genoux presque ankylosés, je n'en puis plus... Cela suffit à Madame... elle est contente... Et dire qu'il existe une société pour la protection des animaux...

Le soir, en passant sa revue, dans la lingerie, elle tempête:

- Comment?... Vous n'avez rien fait?... A quoi employez-vous donc vos journées?... Je ne vous paie pas pour que vous flâniez du matin au soir...

Je réplique d'un ton un peu bref, car cette injustice me révolte:

- Mais, Madame m'a dérangée, tout le temps.

- Je vous ai dérangée, moi?... D'abord, je vous défends de me répondre... Je ne veux pas d'observation, entendez-vous?... Je sais ce que je dis.

Et des claquements de porte, des ronchonnements qui n'en finissent pas... Dans les corridors, à la cuisine, au jardin, des heures entières, on entend sa voix qui glapit...

Ah! Qu'elle est tannante!

En vérité, on ne sait par quel bout la prendre... Que peut-elle donc avoir, dans le corps, pour être toujours dans un tel état d'irritation? Et comme je la planterais là, si j'étais sûre de trouver une place, tout de suite...

2. Traduction proposée :

26 de septiembre

Desde hace una semana, ya no puedo escribir ni una línea de mi diario... Cuando llega la noche, estoy agotada, exhausta, exasperada... Ya no pienso más que en acostarme y dormir... ¡Dormir!... ¡Si pudiera dormir siempre!...

¡Ay! ¡Qué casa, Dios mío! Nada puede dar idea de ello.

Por cualquier motivo, la Señora le manda a una subir y bajar los dos malditos pisos...

Ni siquiera le da tiempo a una a sentarse en la lavandería y descansar un poco cuando... ¡Drin!... ¡Drin!... ¡Drin!... Hay que levantarse y volver al trabajo... (...) A una no le da tiempo a estar enferma, no tiene derecho a sufrir... El sufrimiento, es un lujo de señores... Nosotras, debemos andar, y rápido, y siempre... andar, con el riesgo de caer... ¡Drin!... ¡Drin!... ¡Drin!... Y si, al sonar el timbre, una tarda un poco en acudir, entonces surgen reproches, enfados, escándalos.

- Pero bueno... ¿Qué diablos hace usted?... ¿Es que no oye?... ¿Está sorda?... Llevo tres horas llamando... Al final, resulta irritante...

Y lo más a menudo, lo que pasa es esto...

- ¡Drin!... ¡Drin!... ¡Drin!...

¡Otra vez!... La echa a una de su silla, como bajo el impulso de un muelle...

- Tráigame una aguja.

Voy a buscar la aguja.

- ¡Bien!... Tráigame hilo.

Voy a buscar el hilo.

- ¡Bueno!... Tráigame un botón...

Voy a buscar el botón.

- Pero, ¿qué botón es ese!... No le he pedido este botón.... Usted no se entera de nada... Un botón blanco, del número 4... Y ¡dese prisa!

Y voy a buscar el botón blanco, del número 4... ¿Ya se imaginan cuánto refunfuño, cuántas pestes echo, cuánto increpo a la Señora para mis adentros?... Durante estas idas y venidas, estas subidas y estas bajadas, la Señora ha cambiado de idea... Necesita otra cosa o ya no necesita nada:

- No... llévese la aguja y el botón... No tengo tiempo...

Tengo la espalda molida, las rodillas casi anquilosadas, ya no aguanto más... A la Señora, esto le basta... se queda satisfecha... Y pensar que existe una sociedad para la protección de los animales...

Por la noche, al pasar revista, en la lavandería, vocifera:

- ¿Cómo?... ¿No ha hecho nada?... Pero ¿a qué diablos dedica sus jornadas?... No la pago para que ande holgazaneando todo el santo día...

Replico con un tono algo tajante, pues esta injusticia me indigna:

- Pero si la Señora me ha estado interrumpiendo, todo el día.

- ¿Que yo la he interrumpido?... Para empezar, le prohíbo que me conteste... no quiero comentarios, ¿entendido?... Sé lo que digo.

Y venga portazos, refunfuños que no paran... Por los pasillos, en la cocina, en el jardín, durante horas enteras, se oye su voz que chillaba...

¡Ay! ¡Qué pesada es!

La verdad es que una no sabe cómo tratarla... ¿Qué tendrá, en el cuerpo, para estar siempre en tal estado de irritación! Y cómo la dejaría plantada, si estuviera segura de encontrar otra colocación, en seguida...

3. Attentes de l'épreuve et conseils de méthode

L'ensemble du jury souhaite insister sur la place qu'accorde le concours du Capes aux épreuves de traduction (thème et version). Loin de se réduire à de simples exercices universitaires, ces épreuves permettent, en effet, de vérifier chez le candidat plusieurs des compétences qui seront celles du futur enseignant qu'il aspire à devenir. Tout comme la nouvelle épreuve de composition, l'épreuve de traduction – en particulier celle de thème pour la session 2014- est une épreuve professionnalisante dans la mesure où elle invite les candidats à mener une double réflexion sur la langue française - qu'ils doivent parfaitement maîtriser selon la deuxième compétence des *10 compétences professionnelles de l'enseignant* – autant que sur la langue vivante qu'ils devront enseigner. Elle permet d'évaluer la solidité du bagage linguistique du futur enseignant de langue vivante dans les deux langues et son aptitude à appréhender les difficultés du passage de l'une à l'autre. Un candidat capable de bien traduire un texte est aussi un candidat qui a su identifier les divers points de lexique ou de syntaxe susceptibles de poser problème lors de la traduction. En ce sens, il sera demain un professeur capable de repérer les difficultés linguistiques dans un document destiné à ses élèves et par conséquent, apte à concevoir et à mettre en œuvre son enseignement afin de surmonter ces obstacles.

C'est pourquoi le jury insiste à nouveau sur le fait que la préparation à l'épreuve de traduction constitue un moment essentiel de la formation du candidat et doit, à ce titre, faire l'objet de toute son attention. Seule une pratique assidue et régulière de l'exercice du thème et de la version pendant l'ensemble de sa formation permettra au futur enseignant de se constituer les outils solides et précis, tant linguistiques que méthodologiques, indispensables à la pratique de son métier. Qu'il nous soit permis de rajouter que la préparation rigoureuse à cette épreuve garantit presque à coup sûr au candidat la réussite au concours du Capes. Le jury, une fois de plus, a eu la satisfaction de lire lors de cette session 2014, de solides voire de très bonnes copies qui augurent de façon très convaincante d'un succès final.

Les précédents rapports, notamment les rapports des sessions 2011 et 2012 proposaient, sous ce même alinéa, des conseils de méthode précis et détaillés concernant à la fois la préparation à l'épreuve durant l'année et le déroulé de l'épreuve elle-même, « le jour J ». Nous ne pouvons qu'engager les candidats à la session 2015 à faire une lecture très attentive de ces précédents rapports.

Rappelons toutefois ici quelques points de méthode dans le cadre du texte qui était proposé cette année :

Avant toutes choses, le jury a été surpris de constater que la connaissance de la langue française faisait défaut dans un certain nombre de copies et que plusieurs candidats ne connaissaient pas le sens de termes tels que : « *éreinée* », « *fourbue* », « *maugréer* », « *invectiver* » ou ne saisissaient pas les sens d'expressions aussi courantes que « *souffler* » ou que « *passer sa revue* » dans le contexte précis du texte. Les candidats sont ainsi vivement invités à ne pas perdre de vue que la connaissance de la langue française fait partie des dix compétences du futur enseignant (*cf. supra*) et qu'une lecture des auteurs classiques de langue française est indispensable au même titre que ceux de langue espagnole.

D'autres emplois comme ceux des verbes « repartir », qui signifiait ici reprendre son travail, ou « flâner », qui ici ne pouvait en aucun cas avoir le sens de « se promener », ne pouvaient être saisis qu'à la condition d'accorder toute son importance à une lecture précise du texte source, en veillant à élucider les différents réseaux de sens que seule permet une compréhension globale du texte et non une traduction parcellaire et automatique d'unités décousues et dissociées les unes des autres. A cet égard, que dire des candidats inattentifs au point d'envisager le narrateur comme un personnage masculin, traduisant « moi-même » par « mí mismo » ?!

Par ailleurs, une lecture attentive du texte d'Octave Mirbeau permettait de mettre en évidence des éléments culturels dont il fallait aussi tenir compte au moment de traduire. Le paratexte aurait davantage dû orienter les choix de traduction de certains candidats qui n'ont pas su rendre compte de la marque de déférence obligée d'une femme de chambre envers la maîtresse de maison, au début du XX^{ème} siècle, en France. Le jury souhaite rappeler aux candidats que les programmes pour l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège puis au lycée cherchent à sensibiliser les élèves à la culture de l'Autre en la comparant avec la leur. Le professeur d'espagnol se doit ainsi de connaître les spécificités et les particularismes culturels, non seulement de l'Espagne mais aussi de la France. C'est dans le cadre de cette réflexion interculturelle que le travail interdisciplinaire prend alors toute sa valeur.

4. Difficultés linguistiques présentées par le texte

De manière un peu plus détaillée, le jury souhaite à présent attirer l'attention des futurs candidats sur quelques points de grammaire et de langue auxquels il fallait particulièrement réfléchir dans le thème proposé et qui, assez immanquablement, sont susceptibles de réapparaître dans de futures traductions proposées au CAPES.

Les pronoms compléments : pour la traduction de la séquence « *je ne vous paie pas pour que vous flâniez du matin au soir* », se posait le problème du pronom complément. Le verbe « pagar » implique la présence possible d'un complément d'objet direct (la somme payée) et d'un complément d'objet indirect (le destinataire du paiement). Lorsqu'il ne comporte qu'un seul complément, et que celui-ci désigne la personne qui reçoit l'argent, un usage assez répandu veut que l'on emploie le pronom COI (« no le pago (a usted) »). Toutefois, comme le signale la Real Academia, dans un cas comme celui-ci, l'absence de complément d'objet direct indiquant la somme payée fait que s'opère un glissement du COI vers la fonction COD. Nous aurions donc dû trouver la formulation « no la pago (a usted) », dans laquelle le pronom « la » est bien COD. Le jury s'est montré clément mais profite de ce rapport pour insister sur la différence que les candidats doivent être en mesure de faire entre l'usage de la langue, qui n'est normatif que dans certaines limites, et les règles les plus académiques de la langue qu'ils doivent parfaitement maîtriser afin de pouvoir ensuite les enseigner. La question du pronom dans la séquence « *d'abord, je vous défends de me répondre* » était beaucoup moins problématique : la présence d'une proposition subordonnée complétive ayant fonction COD indiquait que le pronom ayant pour antécédent la femme de chambre était nécessairement COI. Le traduire par « la » constituait un exemple caractérisé de « laísmo », reconnu comme incorrect par la Real Academia.

Les pronoms sujets : comme les candidats le savent, la présence du pronom sujet en espagnol répond à des nécessités particulières (lever une ambiguïté) ou à une volonté du locuteur (marquer une opposition, une insistance). Ainsi, le simple fait de rajouter un pronom personnel sujet pouvait ne pas simplement mener à une légère réécriture mais à la création de véritables contresens. Le jury rappelle aux candidats l'importance, dans leur approche du texte, de s'interroger sur la pertinence d'exprimer le sujet d'un verbe (autrement dit, de se demander si l'intention de l'auteur du texte original correspond bien à l'un des cas de figures connus des candidats). Par ailleurs, et puisque nous en sommes à parler des sujets grammaticaux, le jury a pu constater que la fin du texte, « *si j'étais sûre de trouver une place, tout de suite* », avait posé un problème à un certain nombre de candidats : le sujet de « être sûre » et celui de « trouver une place » ayant le même référent (la femme de chambre), il ne fallait pas conjuguer le verbe « encontrar », au risque de sous-entendre qu'il a un sujet différent de celui de la principale et de commettre ainsi un contresens sur toute la phrase.

Les conjugaisons : comme chaque année, ce thème était l'occasion pour les candidats de montrer qu'ils savaient repérer les points les plus problématiques de la conjugaison espagnole et leur permettait d'en démontrer la maîtrise. La présence de formes impératives enclitiques, notamment, ne devait pas être un obstacle pour de futurs enseignants. Rappelons toutefois l'importance et la nécessité d'une parfaite maîtrise de la conjugaison. Cette maîtrise inclut les phénomènes orthographiques d'accentuation, notamment, qui, lorsqu'ils sont ignorés, constituent non pas une simple erreur d'orthographe, mais bien un barbarisme de conjugaison. Par ailleurs, une connaissance tout aussi parfaite de la conjugaison française aurait dû permettre aux candidats de reconnaître dans la forme « *je ne puis* » un présent et non pas un passé simple et donc d'éviter de commettre une grave erreur de temps, lourdement sanctionnée.

Le lexique : chaque année, le rapport rappelle que les erreurs commises sur le lexique sont loin d'être les plus graves. Cela ne signifie tout de même pas qu'il faille négliger cet aspect-là de la langue. Le texte de Mirbeau était l'occasion de tester le niveau lexical des candidats, et ce à plusieurs égards : 1) une maîtrise correcte d'un lexique essentiel, comme celui du corps humain (reins, genoux...) ou de la vie quotidienne (aiguille, fil, couloirs...) qu'il est inadmissible qu'un candidat méconnaisse ; 2) le repérage d'effets de style qui reposent sur le lexique (parallélismes, répétitions, variation...) ; 3) la connaissance d'un lexique varié dans lequel les candidats puissent aller piocher des synonymes et les employer en tenant compte du registre auquel ils appartiennent ; 4) la précision et la variété lexicale en français. Si la compétence 2 d'un professeur consiste à maîtriser le français, que dire alors d'un futur enseignant qui, manifestement, ignore le sens de termes tels que « fourbue », « ankylosé », « à cran » qui, sans appartenir à un lexique quotidien, font malgré tout partie d'un vocabulaire courant en français ? A ce titre, le jury a pu constater que face à cette méconnaissance lexicale, les candidats avaient une tendance accrue à employer des périphrases. Si celles-ci peuvent s'avérer d'un bon secours, il faut savoir en user sans en abuser, sans quoi le texte finit par être entièrement réécrit. Quant aux créations lexicales, nous réaffirmons qu'elles sont à bannir et qu'il est bien plus sage de leur préférer une traduction approchante (d'où, une fois de plus, la nécessité d'être capable de formuler autrement, par un synonyme

par exemple, ce que dit le texte et de disposer alors d'une richesse lexicale permettant aux candidats de toujours proposer une solution viable).

Nous ne multiplierons pas les remarques grammaticales. Pour finir, nous signalerons simplement pêle-mêle quelques points qui ont également fait l'objet d'une évaluation attentive des candidats dans le texte d'Octave Mirbeau et sur lesquels nous ne pouvons que les inviter à réfléchir dans l'objectif de se préparer pour une prochaine épreuve de traduction au concours : la différence entre « *Señora* » (lorsqu'on s'adresse à son allocataire) et « *la Señora* » (lorsqu'on désigne la personne délocutée) ; la différence entre « *siempre* » et « *todavía* », entre « *traer* » et « *llevar* », entre « *ir* » et « *venir* » ou entre « *preguntar* » et « *pedir* » qui ne devraient plus être problématiques pour de futurs enseignants qui devront à leur tour les enseigner ; le format d'écriture de la date, qui s'enseigne dès les premiers cours en classe de 4^{ème} ; l'impossibilité de trouver en espagnol une double négation du type « ***ni siquiera + no** + podemos » ; l'absence d'accentuation sur les monosyllabes (« *pues* », « *bien* ») sauf lorsqu'il s'agit d'un accent diacritique ; la différence entre « *desde* » et « *desde hace* » ; la différence entre « *ser* » et « *estar* », cruciale en espagnol ; le maniement des compétences pragmatiques et notamment des marqueurs d'oralité (leur sens et leurs équivalents, plus que leurs traduction *stricto sensu*) ; l'accord entre le sujet et le verbe ; l'antécédent et son pronom (**No tenemos** el derecho de sentar**nos**), etc.

Gageons que ces quelques conseils permettront aux futurs candidats de mieux cadrer leur préparation à une épreuve exigeante au cours de laquelle, rappelons-le, ils sont amenés à démontrer leurs compétences dans les deux langues qu'ils doivent maîtriser, ainsi que leur capacité à raisonner la pratique de l'une et de l'autre, en particulier autour des points les plus cruciaux qui opposent le français et l'espagnol et constituent ainsi un véritable défi pour le futur enseignant d'espagnol.

B. Rapport de l'épreuve de choix de traduction

Le thème de cette année était accompagné de deux questions grammaticales fondamentales qui ne peuvent être ignorées de futurs enseignants d'espagnol : la subordination circonstancielle de condition et les règles d'emploi des pronoms personnels se référant à l'allocataire. Comme les années précédentes, il s'agit de questions qui permettent au candidat de démontrer sa maîtrise de la grammaire normative espagnole et française ; on ne peut pas enseigner correctement une langue dont on aurait, au mieux, une connaissance purement intuitive et, encore moins, si l'on est incapable de comprendre et d'expliquer le fonctionnement de sa propre langue concernant les points grammaticaux les plus essentiels, peu importe que l'espagnol ou le français soient la langue-source (langue du texte de départ) ou cible (langue d'arrivée vers laquelle on traduit). S'agissant de langues apparentées, la terminologie grammaticale est en général commune à l'étude des deux langues, ce qui permet précisément de repérer plus facilement les similitudes et les divergences entre les deux systèmes pour exprimer des concepts et des catégories grammaticales équivalents, le cas échéant.

Nous renvoyons ici aux rapports des sessions précédentes, depuis 2011, d'autant que la subordination conditionnelle avait déjà été traitée en 2011. Force est de

constater que ces rapports ne sont pas, ou sont peu, consultés par bon nombre de candidats dont certains semblent n'avoir aucune idée de ce qui est attendu dans cette épreuve. Nous reprendrons donc ici, en partie, les conseils méthodologiques y figurant.

Le jury attend un travail bien rédigé, argumenté et structuré en paragraphes aérés, dans une langue française correcte, illustrant une parfaite compréhension du fonctionnement des deux langues par rapport aux problèmes posés, ainsi qu'une capacité à exposer ces questions avec clarté et pédagogie, en se servant d'une terminologie adéquate.

De ce point de vue - et en dehors des copies hors-sujet n'ayant pas respecté la consigne d'une rédaction en langue française - nous avons pu constater que le niveau de langue n'est souvent pas satisfaisant, dans certains cas les développements sont même incompréhensibles. Faut-il rappeler que la maîtrise de l'espagnol ne saurait suffire à obtenir le concours et qu'une bonne maîtrise du français est la deuxième des dix compétences d'un fonctionnaire de l'Etat? Des fautes d'accord et de syntaxe, des hispanismes émaillent fréquemment les copies, l'expression est bien souvent pauvre, confuse, et, plus grave, le vocabulaire de l'analyse grammaticale, qui est pourtant un vocabulaire technique indispensable pour cet exercice, n'est pas maîtrisé ou est mal maîtrisé (confusion préposition/proposition, confusion adjectif démonstratif et possessif, confusion entre préposition, conjonction de subordination, conjonction de coordination et pronom relatif, etc.), ce qui constitue pour les candidats un frein évident à une exposition claire des points de grammaire évoqués. À l'inverse, les copies faisant preuve d'une bonne maîtrise de la terminologie grammaticale sont généralement les copies capables d'exposer clairement et de façon convaincante une réflexion sur la langue. Il ressort également une fréquente difficulté chez les candidats à distinguer le fonctionnement de la langue française de celui de la langue espagnole ; les explications concernant une langue contaminent l'autre, conduisant à des explications erronées ("*vous*" est un pronom personnel qui correspond à la 3ème personne du singulier / "*ustedes*" est un pronom de 2ème personne du singulier) alors même que l'épreuve consiste à présenter les deux systèmes dans une démarche comparative.

Le plan à suivre a lui aussi déjà été évoqué dans les rapports précédents : le problème grammatical étudié doit tout d'abord être correctement identifié, sans oublier d'introduire une problématique qui rende compte, de façon synthétique, de la comparaison entre le fonctionnement des deux langues par rapport à la question traitée.

Remarquons que cette entrée en matière indispensable est rarement traitée de façon exhaustive dans les copies, qui omettent fréquemment la problématique et rencontrent beaucoup de difficulté pour cerner ce qui est demandé (souvent, seuls les exemples du texte sont analysés) ou pour identifier les formes à traiter (nature précisée mais fonction omise, ou inversement).

Puis, le candidat doit développer l'étude du fonctionnement en langue-source, en fournissant toujours des exemples pour les catégories qui se dégagent de son exposé ; ensuite, il doit faire de même pour expliquer le fonctionnement des classes de mots ou des structures correspondantes en langue-cible, toujours avec des exemples à l'appui ; et enfin, il doit s'employer à justifier ses choix de traduction, tout en rappelant les éléments importants, déjà présentés lors de son développement

théorique de la question, et qui ne concernent que la phrase, la proposition ou le syntagme figurant dans le sujet et sa traduction.

Des tableaux peuvent judicieusement permettre de synthétiser et de clarifier un exposé, en complément (et non en substitution) d'une explication entièrement rédigée et claire.

Nous invitons les candidats à une plus grande rigueur dans le respect de ces étapes car parfois, parmi les copies dont l'orientation des réponses indique qu'elles avaient les éléments pour traiter la question, les candidats perdent des points car ils donnent un exemple sur deux, en donnant en espagnol et pas en français ou inversement, oublient de définir et/ou de justifier. Il est important de rappeler que la clarté, la simplicité et l'exhaustivité sont les qualités essentielles d'une explication et qu'elles seront capitales ensuite dans l'exercice du métier.

CORRIGÉ PROPOSÉ

Question 1 :

Après avoir analysé en français la phrase suivante : « Si je pouvais toujours dormir ! » (I. 3), vous rappellerez comment ce type d'expression peut se construire en espagnol et vous justifierez votre choix en vous appuyant sur l'analyse de la situation et sur votre exposé théorique.

La séquence choisie est une proposition subordonnée circonstancielle de condition (*Si je pouvais toujours dormir !*) introduite par la conjonction de subordination *si*, dont la proposition principale est omise. L'ellipse de la proposition principale (ou *apodose*) devait être signalée au moment de l'identification de la structure. Nous avons relevé de nombreuses fautes dans l'identification correcte de *si*. La nature des parties du discours ne doit pas poser de problèmes majeurs, on ne peut admettre une méconnaissance de la terminologie de base : certains candidats ont parlé d'*adverbe*, d'autres de *préposition*, de *conjonction de coordination*, ce qui a été lourdement pénalisé lors de l'évaluation de l'exercice. Les candidats ont également fréquemment oublié une partie de l'identification, tantôt la nature de la proposition à analyser (omettant donc de dire qu'il s'agissait d'une proposition subordonnée de condition), tantôt sa fonction (omettant de préciser qu'il s'agissait d'un complément circonstanciel).

Cette séquence nous invite à nous demander comment fonctionnent syntaxiquement les subordonnées de condition en français et en espagnol. Nous remarquerons la différence dans les deux langues dans le choix du mode verbal, en fonction du degré d'irréalité exprimé par la subordonnée de condition (ou *protase*). Ce point, essentiel pour établir la différence de fonctionnement entre les deux langues, a généralement été souligné par les candidats.

On doit envisager quatre cas de figure :

1) Lorsqu'il s'agit d'une hypothèse réalisée, on retrouve l'imparfait dans les deux propositions :

Si quelqu'un appelait, personne ne répondait au téléphone.

2) Si le locuteur considère l'hypothèse comme réalisable dans le futur (appelé aussi potentiel du présent), le verbe de la subordonnée est conjugué au présent de l'indicatif et le verbe de la principale au présent de l'indicatif, au futur ou à l'impératif :

Si on t'interroge, tu réponds. / Si on t'interroge, tu répondras. / Si on t'interroge, réponds !

3) Si le locuteur exprime une hypothèse peu réalisable, voire irréalisable, l'imparfait a valeur d'irréel du présent dans la proposition subordonnée, et l'on conjugue le verbe de la principale au conditionnel pour exprimer une pure éventualité :

Si on t'interrogeait, tu répondrais.

Si je pouvais dormir, je serais heureuse.

4) Si l'hypothèse est formulée mais elle ne s'est pas vue réalisée, on exprime l'irréel du passé. Le verbe de la subordonnée est alors conjugué au plus-que-parfait de l'indicatif et celui de la principale au conditionnel passé :

Si j'avais su, je ne serais pas venue.

Rares sont les copies à avoir mentionné ces quatre cas de figure ; le cas de l'hypothèse réalisée, notamment, a été fréquemment oublié. Ces candidats ne semblent pas avoir de vision "systémique" du point à traiter : ils n'analysent pas "la proposition subordonnée de condition", mais l'exemple du texte. De fait, certaines copies, ayant constaté l'ellipse de la proposition principale, se sont contentées d'indiquer le fonctionnement de la subordonnée de condition sans s'occuper du temps et du mode de la principale.

Nous avons pu noter également, à de multiples reprises, une confusion entre le futur de l'indicatif et le conditionnel à la 1^{ère} personne du singulier (terminaisons -ai/-ais), l'explication théorique étant dans ces cas-là contredite par l'exemple.

En espagnol, on retrouvera les mêmes temps verbaux qu'en français dans les deux premiers cas (condition réalisée ou réalisable dans le futur), alors que lorsque le degré d'irréalité est plus marqué, on aura recours aux formes du mode subjonctif : l'imparfait du subjonctif dans la protase pour exprimer un irréel du présent, le plus-que-parfait du subjonctif pour dire l'irréel du passé. Le conditionnel ou le conditionnel passé sont toutefois conservés en espagnol dans l'apodose des deux phrases :

1) *Si alguien llamaba, nadie respondía por el teléfono.*

2) *Si te preguntan, respondes. / Si te preguntan, responderás. / ¡Si te preguntan, responde!*

3) *Si te preguntaran/preguntasen, responderías. / Si pudiera/pudiese dormir, sería feliz.*

4) *Si lo hubiera/hubiese sabido, no habría venido.*

Il n'est pourtant pas rare de retrouver aussi le plus-que-parfait du subjonctif dans la proposition principale d'une phrase exprimant l'irréel du passé, pour une hypothèse irréalisée :

Si lo hubiera/hubiese sabido, no hubiera/hubiese venido.

Dans la comparaison des deux langues, on constate qu'en français, le verbe de la proposition subordonnée est en général au mode indicatif et le choix du temps dépend du degré de réalisation que le locuteur accorde à l'événement déclaré, tandis qu'en espagnol, on choisira l'indicatif pour les hypothèses réalisées ou réalisables et le subjonctif pour les hypothèses irréelles. Pour l'expression de l'irréel, dans les subordonnées de condition, on a attribué un bonus aux candidats qui ont souligné que le français procède à une régression temporelle, alors qu'en espagnol, on retrouve une régression modale.

Dans la proposition *Si je pouvais toujours dormir !* la conjonction *si* est suivie du verbe *pouvoir* à l'imparfait de l'indicatif. Compte tenu du contexte, du fait que la femme de chambre ne peut pas se permettre de dormir pour se reposer, pendant la journée, on interprète qu'il s'agit d'un irréel du présent, et par conséquent la proposition espagnole correspondante doit comporter un subjonctif imparfait :

¡ Si pudiera dormir siempre !

Du fait que cette proposition fait référence à un souhait irréalisable ou improbable, équivalent à *Si seulement je pouvais toujours dormir !*, on aurait pu trouver aussi en espagnol une proposition introduite par l'interjection *ojalá*, suivie d'un subjonctif imparfait :

¡ Ojalá pudiera dormir siempre !

Cependant la proposition conditionnelle, en espagnol, nous permet de rester plus fidèles à la forme du texte source, l'expression du souhait ne relève en fait que de l'interprétation du contexte dans lequel apparaît la subordonnée de condition ; il n'en aurait pas été de même si on avait été devant l'emploi de la locution conjonctive *si seulement* introduisant l'expression d'un souhait improbable ou impossible en français.

Question 2 :

Après avoir analysé les formes soulignées dans « *Que faites-vous donc ?* » (l. 11), « *Je ne vous ai pas demandé ce bouton...* » (l. 22) et « *Vous pensez si je maugrée* » (l. 24), vous présenterez le traitement de l'allocutaire en français puis en espagnol. Vous justifierez ensuite votre traduction en vous appuyant sur l'analyse des séquences et sur votre présentation théorique.

Si cette question a été globalement mieux traitée par les candidats, les confusions ont pourtant été nombreuses entre allocutaire, locuteur, narrateur, etc., la confusion la plus fréquente consistant à réduire le traitement de l'allocutaire, certainement par méconnaissance ou défaut d'analyse du terme même d' "allocutaire", à la question du vouvoiement. Plusieurs hors-sujets sont à signaler également, dans des copies qui ont traité la place du pronom sujet dans la phrase et sa présence/omission, ou qui ont traité tout le système des pronoms personnels sujets, en lien avec les pronoms personnels compléments et les adjectifs possessifs correspondants.

Dans les phrases étudiées, d'un point de vue strictement morphologique, *vous* est le pronom personnel de deuxième personne du pluriel ; en tant que pronom de deuxième personne il fait référence à un ou plusieurs allocutaires, c'est-à-dire qu'il a comme référent la personne ou les personnes à laquelle ou auxquelles s'adresse le locuteur dans l'acte de communication. Cependant on remarque que ce pronom personnel, qui est invariable en français, peut jouer des rôles syntaxiques différents : c'est ainsi que *vous* fait office de sujet grammatical dans les phrases « *Que faites-vous donc ?* » et « *Vous pensez si je maugrée* », alors qu'il correspond au complément d'objet indirect du verbe dans le cas de « *Je ne vous ai pas demandé ce bouton...* ».

Ce sujet nous invite à réfléchir sur les formes de traitement de l'allocutaire en français et en espagnol, et sur le choix entre le tutoiement ou le vouvoiement ; dans les deux langues, on peut s'adresser à un ou plusieurs allocutaires en le(s) tutoyant ou en le(s) vouvoyant, suivant la proximité ou la distance établies entre le locuteur et son interlocuteur. L'expression de la politesse est possible dans les deux langues, à travers les formes de vouvoiement, mais, en espagnol et en français, on a opté pour des solutions linguistiques de nature différente permettant de faire face à quatre situations, en fonction du degré de politesse et du nombre d'allocutaires auxquels on s'adresse :

- a) Un seul allocutaire avec qui on entretient des liens de proximité (tutoiement individuel).
- b) Plusieurs allocutaires avec qui on entretient des liens de proximité (tutoiement collectif).
- c) Un seul allocutaire avec qui on entretient des liens plus distants (vouvoiement individuel)
- d) Plusieurs allocutaires avec qui on entretient des liens plus distants (vouvoiement collectif)

En français, on a recours à la forme *tu* en fonction de sujet pour le tutoiement individuel et aux formes *te* et *toi* pour les fonctions de complément ou de pronom réfléchi :

*Je te préviens, tu garderas pour toi ce secret.
Ne te rendors pas, Pierre ! Lève-toi tout de suite !*

Alors que la forme *vous* sert dans tous les autres cas : tutoiement collectif (*Les enfants, vous devez faire vos devoirs*) et vouvoiement individuel (*Monsieur, comment allez-vous ?*) ou collectif (*Messieurs, comment allez-vous ?*). Par ailleurs *vous* accomplit aussi bien la fonction de sujet que de complément ou de pronom réfléchi :

*Je vous préviens, Monsieur, vous garderez pour vous ce secret.
Les enfants, levez-vous tout de suite !*

De très nombreux candidats ont omis de parler des formes de tutoiement individuel, sans répondre complètement à l'énoncé de la question : « le traitement de l'allocutaire », ils se sont limités, au mieux, à étudier les valeurs de *vous* en français et ses équivalents espagnols, suivant les cas.

En espagnol péninsulaire, chacune des quatre situations vues précédemment est marquée différemment au niveau morphologique, c'est ainsi que, dans la fonction de sujet, on a quatre formes, dont l'une doit s'accorder au masculin ou au féminin :

	Tutoiement	Vouvoiement
Un allocutaire	<i>Tú</i>	<i>Usted</i>
Plusieurs allocutaires	<i>Vosotros/Vosotras</i>	<i>Ustedes</i>

*Juan, tú tienes que salir temprano, yo no.
Chicos, vosotros vais a hacer las tareas.
Don Pedro, usted es el único que no ha respondido a mi solicitud.
Por favor, señores, ustedes ya saben de lo que estamos hablando.*

Des incohérences fréquentes entre les pronoms et les accords des verbes dans les exemples choisis (*vosotros salen / ustedes queréis*) montrent la confusion qui existe pour certains candidats entre le fonctionnement du français et celui de l'espagnol. Cependant, la présence du pronom sujet est le plus souvent redondante, en espagnol, c'est la raison pour laquelle ce pronom doit fréquemment être omis, puisque la terminaison verbale suffit pour l'expression de la personne grammaticale ; en effet, les formes personnelles de l'espagnol nous indiquent en même temps l'apport et le support (l'application verbale et son sujet grammatical). Les candidats ont souvent pensé à mentionner cette spécificité de l'espagnol.

Pour les fonctions de complément atone ou de pronom réfléchi, l'espagnol dispose d'une seule forme pour le tutoiement individuel et d'une autre forme pour le tutoiement collectif, alors, dans l'expression du vouvoiement, on adopte les formes pronominales de la troisième personne, compte tenu du fait que, morphologiquement, les formes verbales se conjuguent à la troisième personne avec *usted* et *ustedes* :

	Un allocutaire			Plusieurs allocutaires		
	CO D	COI	P.rf.	COD	COI	P.rf.
Tutoiement	<i>te</i>			<i>os</i>		
Vouvoiement	<i>lo, la</i>	<i>le</i>	<i>se</i>	<i>los, las</i>	<i>les</i>	<i>se</i>

En ce qui concerne les pronoms compléments introduits par une préposition, l'espagnol choisit des formes qui sont accentuées à l'oral : *ti* pour le tutoiement singulier ; dans les autres cas, on retrouve les formes qui font aussi office de sujet : *vosotros/vosotras, usted* et *ustedes*.

*Arturo, a ti te han dejado una nota esta mañana. Tienes que irte.
Amigos, a vosotros os han dejado una nota esta mañana. Tenéis que iros.*

Señor, a usted no lo aprecian mucho: le han dejado una nota esta mañana y tiene que irse.

Señoras, a ustedes no las aprecian mucho: les han dejado una nota esta mañana y tienen que irse.

Certains candidats ont donné des explications complémentaires, concernant l'origine étymologique de *usted* (grammaticalisation de la formule de politesse *Vuestra merced*, qui a donné lieu à différentes formes phonétiquement réduites (*vuesaced* ou *vusted*) avant d'arriver au pronom qui s'est imposé dans la norme). On pouvait aussi parler de la variation dialectale dans l'expression de la personne grammaticale (dans le sud de l'Espagne, dans les Îles Canaries et en Amérique Latine, la distinction entre le tutoiement et le vouvoiement n'est pas marquée au pluriel : les locuteurs ne disposent que de la forme *ustedes* :

Niños/Señores hagan (ustedes) el favor de seguir al bedel.

En Argentine et dans d'autres pays de l'Amérique Latine le tutoiement se fait au moyen du pronom *vos* dans les fonctions de sujet ou de complément introduit par

une préposition et des formes verbales oxytones au présent et à l'impératif, héritées des formes de la deuxième personne du pluriel :

Me han dicho de vos que te levantás muy temprano y que te acostás muy tarde.

Ces trois derniers points ont été valorisés dans l'évaluation de l'exercice.

Après la présentation théorique, on peut revenir sur la traduction des trois phrases :

1) « *Que faites-vous donc ?* » : Le locuteur, la maîtresse de maison, s'adresse à son employée domestique en la vouvoyant. Le pronom personnel de deuxième personne du pluriel fait office de sujet du verbe *faire*, à la deuxième personne du pluriel du présent de l'indicatif. Il s'agit donc d'un cas de vouvoiement individuel, la troisième personne du singulier est donc exigée en espagnol, mais le pronom personnel *usted* n'est pas indispensable puisque la situation de communication ne prête pas à ambiguïté :

Pero, ¿ qué está haciendo ?

2) « *Je ne vous ai pas demandé ce bouton...* » : le *vous* de deuxième personne du pluriel joue ici le rôle syntaxique de complément d'objet indirect du verbe *demandar*, la situation de communication est analogue à la phrase précédente (vouvoiement individuel de la maîtresse de maison à l'adresse de son employée), dans la traduction, on optera donc pour *le*, pronom COI à la troisième personne :

No le he pedido ese botón...

3) « *Vous pensez si je maugrée* » : Comme dans la première phrase étudiée ici, le pronom de deuxième personne du pluriel joue le rôle de sujet. Cette fois-ci, la narratrice, qui est la femme de chambre dans le récit, s'adresse au lecteur ou à l'ensemble de lecteurs éventuels de son journal intime en les vouvoyant. La forme qui s'imposerait est soit *usted*, soit *ustedes*, comme nous optons pour le vouvoiement collectif, il n'y a pas d'ambiguïté possible par rapport à la nature du référent du sujet grammatical et la présence du pronom personnel n'est donc pas indispensable, mais le verbe est accordé à la troisième personne du pluriel :

Ya se imaginarán cuánto refunfuño

ÉPREUVE DE COMPOSITION

Si l'épreuve de composition cette année était nouvelle de par sa forme, elle demandait cependant aux candidats des qualités qui ne différaient pas de celles qui sont attendues chaque année de personnes se destinant à devenir des professeurs du secondaire quelques semaines après les épreuves du CAPES. A savoir : capacité à analyser et à organiser ses idées dans une langue de qualité, connaissances, bon sens et esprit critique.

Aussi, tout en traitant de la singularité de l'épreuve de composition mise en place cette année, reviendra-t-on sur des qualités exigées d'un candidat au CAPES d'espagnol.

Si un nombre non négligeable de candidats ont rendu de bonnes copies, nous nous attacherons plus particulièrement, ici, à désigner les fautes récurrentes, en assortissant notre propos de conseils.

Il s'agissait, tout d'abord, pour le candidat de bien lire l'intitulé qui lui demandait de formuler « una problemática *a partir* de estos tres documentos *y en relación con* la siguiente noción: 'Mythes et héros' ». Il lui était ainsi indiqué, dans le même temps, que problématique, documents, et notions étaient à travailler, et qu'en outre ces différents éléments avaient entre eux partie liée.

L'INTRODUCTION

La présentation des documents s'est limitée trop souvent à recopier le paratexte (titre, auteur, date), « remplissage » inutile, alors qu'il était attendu du candidat qu'il les présente en apportant des éléments *nouveaux* et pertinents sur l'auteur, l'œuvre, et qu'il synthétise le contenu de chacun de ces documents en l'orientant déjà vers la problématique qu'il devait s'approprier à énoncer.

Les notions devaient être prises en compte. Elles devaient être définies, et ce

non pas de façon générale en citant de longues définitions apprises par cœur et dont on ne fait rien par la suite, mais de façon précise, en lien étroit avec les documents et la problématique que le candidat allait proposer. On pouvait également les remettre en question, les nuancer, voire les redéfinir. Pouvait-on, en effet, parler de « héros » sans remettre en question la définition habituellement admise, alors que les documents portaient - pour deux d'entre eux - sur des figures de dictateurs – archétype ou ayant existé - particulièrement sanguinaires dès leur prise de pouvoir, et chez qui on ne pouvait voir des figures de héros qui se seraient dégradés au fil du temps. Ces devoirs – forts nombreux - partaient dès lors sur la base de prémisses erronées.

La problématique doit être énoncée clairement, sous la forme d'un questionnement. Les notions de « Mythes et de « Héros », par exemple, ne peuvent, à elles seules, tenir lieu de problématique. Rappelons que la problématique - point nodal -, le questionnement qu'elle contient, constituent ce qui va structurer l'ensemble du travail.

Le plan proposé à la suite doit annoncer la mise en l'œuvre chronologique permettant de répondre au questionnement de la problématique. Le plan ne se confond pas avec la problématique, pas plus qu'il ne s'y substitue dans le cas où cette dernière n'a pas été antérieurement énoncée.

Ajoutons enfin que, parfois, des introductions qui pouvaient sembler prometteuses, dans la suite de devoir ne tenaient rien ou peu de ce qui avait été annoncé. Rappelons que le plan proposé doit être tenu, les questionnements soulevés par la problématique trouver des éléments de réponses dans le cours de l'analyse.

LE DEVELOPPEMENT

Etait demandé au candidat de mettre en relation les trois documents du corpus afin de présenter un développement analytique, une réflexion claire, ordonnée et argumentée visant à traiter la problématique qu'il devait proposer en introduction.

Un traitement homogène de tous les documents était attendu, tout autant qu'une bonne connaissance de l'œuvre de García Márquez étudiée pendant l'année. Il ne s'agissait pas cependant de traiter les documents les uns après les autres - chaque document tenant alors lieu de partie - car le principe organisationnel de la composition était la problématique posée par le candidat. Il fallait établir dans le cours de l'analyse un va-et-vient entre chacun d'entre eux.

Or, bien souvent les candidats ont mis le troisième document de côté, alors qu'il fallait relever la spécificité d'un article d'opinion très orienté idéologiquement par rapport aux deux autres documents littéraires, de même que la spécificité de l'histoire cubaine. Ou encore, certains candidats sont allés jusqu'à se centrer presque exclusivement sur le document de García Márquez pour se livrer à une explication de texte, ce qui n'était pourtant pas l'objet de l'épreuve.

Les trois documents ont souvent, également, été mis sur le même plan, ce qui conduisait à l'amalgame de leur nature, de leur contenu et des figures dont il était question, au point que le correcteur peinait, parfois, à discerner de quel document il

était fait état (bien souvent le Patriarca, Trujillo et Castro étaient traités de la même façon, face à des héros que l'on voyait incarnés - à tort - par Aragonés, Antonio et Cepero).

Il s'agissait bien plutôt de relever divergences et similitudes. Savoir discriminer les trois types de dictateur (un fictif mais parangon archétype basé sur la connaissance de réalités préexistantes (chez García Márquez), un cas réel documenté par un travail sur un dictateur ayant existé mais décédé (chez Vargas Llosa) et un dictateur vivant. De même, il fallait prendre en compte la spécificité de la nature des documents (œuvres littéraires ou texte d'opinion) qui ne s'analysaient pas avec les mêmes outils. Signalons à ce propos que la dimension littéraire des deux premiers documents a été, la plupart du temps, extrêmement minorée, voire ignorée.

On ne s'étonnera pas que le discours raisonné qui était demandé au candidat se doit d'octroyer à la logique une importance particulière. Or ce qui a été observé, trop souvent, c'est précisément l'absence de logique. Les phases se juxtaposent sans principe de sens. On saute d'une idée à l'autre sans se soucier du rapport ou non rapport qu'elles peuvent entretenir entre elles. Parfois, les phrases sont reliées par un connecteur logique, alors même que rien en pensée ne permet de les associer. Ainsi, dans bon nombre de copies régnait la confusion ; les propos se suivaient de façon décousue, au fil de la plume, mus par des forces centrifuges.

A été observée, par ailleurs, une mauvaise utilisation des citations des textes. Soit la citation n'a pas de rapport avec le propos, soit elle n'est pas amenée correctement. Bien souvent le candidat livre un catalogue de citations, posées les unes à la suite des autres, sans aucun commentaire. Faut-il rappeler que les citations ne se substituent pas à l'analyse ? Que citer n'est pas analyser ?

De même, à l'autre extrême, de nombreuses copies se livrent à des considérations sans jamais faire référence aux documents ou les citer. Ajoutons que, même si certains développements déconnectés des textes pouvaient parfois contenir des idées pertinentes, ces dernières ne pouvaient porter si elles ne s'étaient appuyées sur aucun exemple, si elles ne s'attachaient pas, en partant des documents, à montrer comment cela « fonctionnait ».

Or, l'exercice de pensée demandé au candidat consiste à avancer des idées et à convaincre : il s'agit d'une démonstration qui s'appuie sur une argumentation reposant sur des citations venant étayer les idées, et sur des connaissances personnelles susceptibles d'être mobilisées à cette occasion.

Les connaissances - tant dans l'introduction que dans la suite de travail - doivent toujours être en rapport avec le sujet, se mettre à son service, venir l'éclairer, Il ne s'agit pas de faire étalage de connaissances sans lien avec la problématique et sa mise en œuvre. Bien souvent des pans de cours sont plaqués. Les connaissances dont on se sert doivent entrer dans la logique d'ensemble dont la « vertébration » - on ne le repéra jamais assez - est la problématique proposée.

Rappelons aussi l'importance des transitions, non seulement entre les parties, mais également entre sous parties, afin notamment de mieux souligner la hiérarchisation des idées et la progression argumentative. Les pauses récapitulatives sont les bienvenues avant de passer à une autre partie. L'ensemble de la composition forme un tout : ses parties doivent dialoguer entre elles, se répondre.

Pointons également l'importance de la présentation qui ne relève pas d'un simple souci esthétique, mais une fois encore de la logique. Il est important, en effet, à chaque fois que l'on change d'idée de revenir à la ligne. Chaque paragraphe doit

avoir un principe d'unité qui est celui du sens qui le sous-tend. Il n'est pas alors interdit de sauter une ligne entre les parties.

Par contre, souligner des titres de parties – du reste inutiles –, ou les numéroter ne sert de rien. C'est par le contenu du propos, et précisément les transitions et les synthèses récapitulatives que l'avancée de ce qui est dit s'impose.

Rappelons aussi que les titres d'ouvrages sont à souligner et que les titres d'articles sont à mettre entre guillemets. De même, les citations du corpus devraient être suivies d'une parenthèse indiquant les références du document (numéro et ligne), et ce systématiquement.

Le corpus ne doit pas être un prétexte à des envolées pseudo philosophiques ou théoriques (l'homme face à la mort comme moment de vérité, le troisième Reich, la dictature en général), ou l'occasion de passer en revue les œuvres au programme de l'année dernière. Tout ceci relève du hors sujet et ne peut recevoir que la note la plus basse, même si le candidat s'exprime dans une langue châtiée.

On trouvait également de nombreux contresens qui dénotaient que le candidat n'avait pas lu l'œuvre de García Márquez (Patricio Aragonés est le fils du dictateur, ou bien est tué par ce dernier), ou encore que le candidat n'avait pas procédé à une lecture attentive des documents (tout particulièrement le doc. 2). Ces contre-sens pouvaient aussi avoir pour origine des lacunes (Castro, pour certains candidats, est déjà mort).

Beaucoup de confusions sont à relever dans les concepts employés (par exemple entre démythification et démythification). Attention également aux mots savants mal maîtrisés ou non maîtrisés (tout n'est pas un « mytheme »). Les outils d'analyse textuelle sont souvent mal maîtrisés (voix narratives, focalisation, etc.).

La paraphrase quant à elle est très présente. Le candidat raconte l'histoire, or les membres du jury ont eu les textes et savent lire.

Esprit critique, distanciation, maturité sont des qualités cardinales pour un futur professeur. Aussi, ne faut-il pas confondre la mise en contexte idéologique d'un extrait avec une prise de position politique personnelle. Il ne s'agit pas de faire un plaidoyer pour, ou un réquisitoire contre Castro, mais de caractériser le positionnement du journaliste comme un anticastro. On n'attend pas du candidat une position partisane, mais un esprit critique distancé.

Par ailleurs, un nombre trop important de propos puérils, ingénus ont été relevés dans ce qu'écrivaient les candidats. Les auteurs sont traités avec familiarité. La psychologie est faite de personnages qui pourtant sont des êtres d'encre et de papier. De même, ce qu'ils disent est pris au pied de la lettre : le discours idéologique est traité comme une vérité (les dictateurs des documents 1 et 2, à leur arrivée au pouvoir, sauvent le pays du chaos).

Remarques mièvres, truismes abondent, quand ce ne sont pas des propos sentencieux et moralisateurs. Des leçons sont données par le candidat au peuple jugé tantôt trop faible et manipulable, hypocrite, tantôt immature (on retrouve là un argument utilisé par les dictatures pour asseoir leur pouvoir !). Ces candidats peinent de toute évidence - ce qui est grave chez un futur enseignant - à percevoir la construction idéologique mise en place pour légitimer le pouvoir du dictateur et la répression qui lui est inhérente pour y parvenir et s'y maintenir.

LA CONCLUSION

Les conclusions sont, pour la plupart, décevantes. Il s'agit dans un premier temps de résumer de façon brève ce que l'on a démontré en réponse à la problématique. Il n'est plus temps de se lancer dans d'ultimes démonstrations, de placer ce qu'on a oublié de dire dans le développement. Puis dans un second temps, il convient de proposer une ouverture : par exemple ouvrir la perspective par une nouvelle problématique ou une actualisation du dossier ; et non pas proposer des envolées lyriques sans intérêt (sur la fraternité, la paix, l'amour du prochain).

LA LANGUE

Le niveau linguistique est bien souvent inquiétant. La langue (également évaluée dans cette épreuve) se doit d'être modélisante et authentique. Comment un candidat peut-il prétendre être un modèle linguistique pour ses futurs élèves s'il ne maîtrise pas lui-même la langue qu'il est censé enseigner ?

Enfin, afin d'aider les candidats à mieux se préparer pour les années à venir, ils trouveront ci-dessous une proposition de corrigé pour cette nouvelle épreuve d'admissibilité.

1. Introducción

El dossier presenta tres figuras del dictador tanto desde el punto de vista ficcional como histórico. En *El otoño del patriarca* (doc. 1) de Gabriel García Márquez se trata de un arquetipo que condensa varios referentes anteriores del caudillismo latinoamericano¹ como, por ejemplo, Juan Vicente Gómez (1908-1935) en Venezuela o Manuel Estrada Cabrera (1898-1920) en Guatemala. En *La fiesta del Chivo* (2000) de Mario Vargas Llosa (doc. 2), en cambio, se trata de una ficcionalización bastante fidedigna² a partir de la historia contemporánea dominicana. Por consiguiente, estos dos primeros documentos motivan a reflexionar sobre cómo la historia alimenta actualmente la ficción (onomástica, toponimia, cronología reales) y cómo la ficción puede esclarecer la historia (ej: narrar los mecanismos del complot de 1961 en Vargas Llosa). "La muerte del tirano o la salvación de la patria" de

¹ La figura del caudillo es anterior a la del dictador latinoamericano del siglo XX. En efecto, en el siglo XIX, América latina presenció el surgimiento de numerosos caudillos que, desde provincias o regiones periféricas, se rebelaron contra los débiles gobiernos centrales y se hicieron con el control político de sus respectivos países. Son ejemplos destacados del caudillismo decimonónico: Juan Manuel de Rosas en Argentina, José Gaspar Rodríguez de Francia en Paraguay y Antonio López de Santa Anna en México. Es obvio que a medida que se avanza en el siglo XX, la figura del caudillo va perdiendo vigencia y actualidad pues no corresponde a las estructuras sociales, económicas que van modernizándose. Más que caudillos se va a presenciar la instauración de regímenes dictatoriales que responden en general a situaciones nacionales de mayor complejidad en las que las motivaciones personales de quienes dirigieron los levantamientos desempeñaron un papel no exclusivo.

² Vargas Llosa es el modelo del escritor altamente documentado que viaja y estudia el periodo sobre el cual va a escribir como lo hizo en *El paraíso en la otra esquina*, 2003, para Paul Gauguin y Flora Tristán.

Alfredo Cepero (doc. 3) propone, finalmente, desde una tribuna de opinión, un posicionamiento crítico contemporáneo (2010) hacia la figura real de Fidel Castro que el autor considera ser un dictador y que, en diversos aspectos, comparte elementos retóricos con las representaciones anteriores del caudillo (hipérboles, ironía, pullas etc.).

El otoño del patriarca (1975) trata del aislamiento del poder y de sus derivas, construyendo una figura del dictador a partir de diferentes referentes históricos (cf. arquetipo) y traza el auge y la decadencia de un gobierno autoritario. Era importante situar el *Otoño del patriarca* dentro de la genealogía de la novela del dictador o de la dictadura (años 1970, en pleno auge del género con la reciente publicación de *El recurso del método* (1974), de Alejo Carpentier y *Yo, el Supremo* (1974), de Augusto Roa Bastos), pero también dentro de su contexto inmediato: 1975, la publicación del *Otoño* hace eco a una serie de dictaduras militares que pululan en América latina (Ej: Pinochet en Chile, Videla en Argentina, etc.). Voluntad por inscribir la historia en la literatura y/o tomar posición hacia la historia desde la literatura. Deseo de universalización: un dictador y un país sin nombre que sean representativos del caudillismo latinoamericano pero también una alegoría del poder absoluto. Este fragmento (1er capítulo > auge del dictador) está centrado en la agonía de Patricio Aragonés (=PA), doble del caudillo, quien le confiesa su rencor y su odio a título personal pero también como portavoz de un pueblo sometido. Es un momento de desmitificación de la figura del dictador.

La fiesta del Chivo (2000) gira en torno a la dictadura del caudillo Rafael Leónidas Trujillo (=T, 1891-1961), alias “el Chivo” por su proverbial apetito sexual, hasta 1961, año de su asesinato. Novela que, a diferencia de *El otoño del patriarca*, se apoya en una realidad reconocible y verificable. Pone en escena violencia y crueldad del personaje y del régimen así como a sus opositores que organizan su asesinato. Este fragmento está centrado en uno de los protagonistas del complot, Antonio de la Maza (=A), que recuerda un intento fallido de matar al tirano: su nombre remite al personaje histórico homónimo, empresario y activista antitrujillista dominicano, que participó en el asesinato de T en 1961, tras haberse comprometido en la oposición al régimen en 1957 con la muerte de su hermano Octavio de la Maza. En la ficción, es convocado al Palacio de Gobierno para entrevistarse con T, quien intenta deslindar con la muerte de su hermano prometiéndole una investigación a fondo cuando en realidad sí ha ordenado que lo maten: oposición entre un embaucador/representante de un estado que ha convertido la mentira en un modo de gobernar y un opositor/complotista que, a pesar de entrever sus falacias, no logra asesinarlo. El episodio es revelador del influjo del tirano mitificado en la medida en que su aura paraliza al complotista.

“La muerte del tirano o la salvación de la patria” (2010) es un fragmento del artículo de Alfredo Cepero, secretario del Partido Nacionalista Democrático de Cuba, anticastrista cubano, excombatiente de la Bahía de Cochinos y director de redacción de *La Nueva Nación*. Es una de las voces más importantes del anticastrismo cubano desde Miami, Florida. Su diatriba politizada³ se inscribe dentro de la historia de la evolución de la figura de Fidel Castro desde la Revolución cubana (1959). En efecto, el giro dictatorial se fue dando comienzos de los años 1970 con la expulsión de disidentes (cf. Padilla), los recortes de libertades y la represión. En este artículo,

³ Históricamente, sería inexacto decir que Cuba haya sido, por ejemplo, una “tiranía” desde 1959.

Cepero trata de la muerte de Fidel Castro anunciada erróneamente desde 2001 y que nunca se concretiza y sobre la impotencia que siente la oposición que no ha podido derrocarlo. Declara explícitamente su punto de vista en tanto opositor y víctima del régimen. Retóricamente, procede a una desmitificación de la figura histórica y real, viva hasta la fecha, de Castro al expresar su indignación mediante la sátira.

A partir de esta breve presentación, era posible problematizar el dossier alrededor de los siguientes contextos y conceptos:

1. Identificar las nociones de carisma⁴/influjo/aura y señalar las modalidades de su instrumentalización en la política desde la perspectiva histórica o ficcional. Relacionar los conceptos de carisma y mito: ¿qué propiedades míticas revisten los dictadores mencionados en el dossier? = longevidad sobrehumana, omnisciencia ligada a una mirada panóptica sobre la sociedad, facultad de hacer justicia por encima de cualquier autoridad terrena (y divina), carácter sagrado de la persona/cuerpo del dictador en tanto ser que distingue/aleja irremediabilmente de los mortales/subordinados, referencia a algunas cualidades sobrenaturales de la mitología griega (ej: la mirada petrificante de la Gorgona), etc.
2. Entender la relación entre teatralidad y dictadura: importancia del artificio discursivo/vestimentario como arma de persuasión y manipulación. Dictador y agentes de la dictadura como histriones de una gran puesta en escena política y mediática, sobrevaloración de las apariencias en detrimento de las esencias (cf. propaganda / culto de la personalidad = violencia de la imagen), necesidad de un doble actoral para las presentaciones públicas en caso la escena “salga mal” (abucheos, tiroteos, etc.), carácter impostado/falso de las posturas del régimen en tanto decisiones evidentemente premeditadas/ideologizadas, creación de una lista de reparto entre redentores y traidores a la patria (cf. maniqueísmo populista), etc. El líder deja de ser persona y se vuelve personaje que el pueblo y la oposición consideran ante todo como tal (puede convertirse en objeto de burla/sátira/caricatura).
3. Relacionar la mitografía del líder carismático con la construcción de una figura ejemplar (cf. el hombre providencial, el patriarca, el Benefactor, etc.) que supuestamente administra el país según un modelo paternalista y virtuoso. Conservadurismo moral y dictadura se asemejan en su rechazo de toda forma de sedición/subversión/contestación tanto en las costumbres como en la política. En ese sentido, el mito del dictador está ligado al mito de la ejemplaridad, a un papel de modelo cuya probidad debe desteñir sobre el cuerpo social = figura (teóricamente) de lo irreprochable, perfección superlativa del General-*ísimo*. Además, en tanto soporte unipersonal de todos los poderes del Estado, dictador

⁴ “En su minucioso análisis de los modelos de organización social y racionalización burocrática del Estado moderno, Max Weber elaboró un concepto fecundo, pero también complejo: carisma. Se refiere con él a una forma de dominación y poder basada en un sujeto que no asienta su legitimidad en una forma racional de organización política de la sociedad ni en la tradición, sino que adquiere a ojos de quienes le rodean un halo sobrehumano. No es casual que Weber nombre este fenómeno por medio de un término griego procedente del cristianismo primitivo. Carisma, efectivamente, tiene tal origen y su significado es ‘gracia’” (BERTHIER, Nancy, et SANCHEZ BIOSCA, Vicente, “Presentación”, *Charisme et image politique, Iberic@l*, n°4, automne 2013).

también administra la justicia (a priori salomónica): pirámide legal converge en un solo punto, su autoridad incontestable en cualquier litigio (por encima incluso de instancias internacionales o extranjeras = cf. Trujillo no le teme al FBI).

4. Mostrar que la ejemplaridad del líder es una fachada para legitimar el poder absoluto: hacer uso de un *ethos* verista y justiciero ante una víctima de su régimen *pero* para convencerlo de la inocencia propia cuando en realidad se es culpable (doc. 2), reanudar con la gesta antiimperialista de Bolívar o de Martí *pero* para instaurar un gobierno autocrático y personalista (doc. 3), utilizar la figura teatral del doble ante una muchedumbre enardecida *pero* por miedo a ser abaleado (doc. 1), dar cita a los opositores en el Palacio de Gobierno y así crear una ilusión de pluralidad democrática *pero* para esconder las desapariciones/torturas de los disidentes (doc. 2), etc. = Regímenes construidos sobre el artificio como zócalo institucional están condenados a la teatralidad, a una parodia de legitimidad que pretende consolidarse/conservarse mediante el uso irrestricto de la fuerza. Ejemplaridad es, entonces, una coartada para el ejercicio de un poder absoluto. Se busca “el poder por el poder” (Ezquerro).
5. Subrayar el desfase entre la fachada de la ejemplaridad y la realidad del ejercicio del poder que desembocan en una contraejemplaridad: dictador, considerado como un tirano, es objeto de un oprobio generalizado que condensa insatisfacciones, vejaciones y rencores y prepara golpes de estados o conjuras como respuesta a las desviaciones del poder. Del héroe/salvador/mesías que pretende ser el líder carismático (cf. Castro entrando en la Habana en enero de 1959), éste se convierte en una figura de la contraejemplaridad. La adulación forzada de unos suscita paralelamente la tirria de los relegados por un sistema de gobierno asimétrico: cultura de la fidelidad/adhesión/fe en el caudillo garantiza beneficios y, por el contrario, cuestionamientos conllevan una segregación/estigmatización de los opositores que pasan a ser disidentes/activistas (cf. Cepero).
6. Ilustrar cómo la contraejemplaridad del antihéroe fomenta una voluntad colectiva o individual de venganza que se fundamenta sobre todo en la teoría escolástica del tiranicidio (cf. Tomás de Aquino + padre Mariana). Es legítimo, desde el punto de vista de la moral natural y divina, eliminar a un gobernante convertido en ilegítimo tras la martirización de pueblo que se supone debe proteger. Derecho de rebelión, de raigambre liberal, fundamenta toda veleidad revolucionaria en contra de una autoridad cruel y despótica. Los excesos del poder (ej: instrumentalización de la retórica para el encubrimiento de la verdad aunada a la violencia) conducen entonces hacia una contraejemplaridad que a su vez justifica la eliminación del tirano.

2. Problemática

Las problemáticas propuestas podían reflexionar sobre: a/ el proceso de mitificación y desmitificación de los dictadores; b/ la relación entre, por un lado, mito y poder absoluto y, por otro lado, los procesos de desmitificación y la necesidad del tiranicidio; c/ las ambigüedades del carisma (características, instrumentalizaciones, excesos); d/ las formas de oprobio y resistencia ante la dictadura; e/ la relación entre, por un lado, liderazgo y ejemplaridad y, por otro lado, su transformación hacia

la contraejemplaridad en las dictaduras latinoamericanas tanto históricas (Castro) como ficcionalizadas a partir de la historia (*Otoño del patriarca*, *La fiesta del Chivo*).

Propuesta de problemática:

¿En qué medida la mitificación del hombre providencial desemboca en una contraejemplaridad?

3. Esquema y desarrollo⁵

I. EL MITO DEL HOMBRE PROVIDENCIAL: UN AURA SOBREHUMANA

A. La figura del caudillo como hombre providencial

- **Doc. 2. *La fiesta del Chivo*, I.7-9:** “Al bajar del auto oficial, los ayudantes lo escoltaron hasta el despacho del Benefactor, sin que nadie lo registrara. [...] El Generalísimo, en su escritorio, lucía un uniforme que Antonio no recordaba [...]”.

En el fragmento de *La fiesta del chivo* (doc. 2) aparece, en filigrana, la figura ejemplar del caudillo que va a ser derribada/degradada a través de las alusiones a lo que debería ser y no es en *El otoño del patriarca* (doc. 1): el doble, como expresión del pueblo, le debe “respeto” y debería considerarse como hijo, apelándose así a sus características modélicas como figura paternalista. En *La fiesta del Chivo*, la figura de Rafael Trujillo en República Dominicana aparece como caudillo único que reemplaza a los múltiples e inciertos barones en lucha antes de la ocupación por EE. UU. de la isla, y reina en el país de manera exclusiva: su autoridad se sostiene en gran medida sobre un capital moral autoadjudicado que le confiere una legitimidad para guiar los destinos de su pueblo.

En efecto, la mitografía del hombre providencial es indisociable de la construcción de una figura ejemplar (cf. el patriarca, el Benefactor, etc.) que administra el país según un modelo virtuoso. En ese sentido, teóricamente, su probidad debe desteñir sobre el cuerpo social: es una figura de lo irreprochable, perfección superlativa del General-*ísimo*. Sin embargo, este paradigma modélico necesita apoyarse también en una retórica discursiva y visual para perpetuarse en el poder.

El carisma: un misterio sobrenatural y paralizante

- **Doc. 2. *La fiesta del Chivo*, I.34-46:** “Dio media vuelta y de la misma manera calmosa regresó a su escritorio. ¿Por qué no saltó sobre él cuando lo tuvo tan cerca? Se lo preguntaba todavía, cuatro años y medio después. No porque creyera una palabra de lo que decía. Aquello era parte de la farsa a la que Trujillo era tan propenso [...]. ¿Por qué, entonces? No por miedo a morir, porque, entre todos los defectos que se reconocía, nunca figuró el miedo a la muerte. Desde que era un alzado y con una pequeña tropa de horacistas combatió a tiros al dictador, se había jugado la vida muchas veces. Era algo más sutil e indefinible que el miedo: esa parálisis, el adormecimiento de la voluntad, del raciocinio y del libre albedrío que aquel personajillo acicalado hasta el ridículo, de vocecilla aflautada y ojos de hipnotizador, ejercía sobre los dominicanos pobres o ricos, cultos o incultos, amigos o enemigos, lo que lo tuvo allí, mudo, pasivo, escuchando aquellos embustes, espectador solitario de esa patraña, incapaz de convertir en acción su voluntad de saltar sobre él y acabar con el aquelarre en que se había convertido la historia del país”.

⁵ NB: Hemos elegido citar íntegramente los ejemplos al comienzo de cada subparte para que los candidatos puedan ubicar el segmento del dossier que está por analizarse. Sin embargo, en el examen escrito, los ejemplos no deben figurar de esta manera sino directamente entrelazados en la argumentación.

En *La fiesta del Chivo* (doc. 2), Antonio de la Maza (=A) es convocado al Palacio de Gobierno para entrevistarse con Trujillo (=T), quien intenta deslindar con la muerte de su hermano prometiéndole una investigación a fondo cuando en realidad sí ha ordenado que lo maten: oposición dialógica entre un embaucador/representante de un estado que ha convertido la mentira en un modo de gobernar y un opositor/complotista, aquí de incógnito, quien descrea del discurso oficial (“aquello era una farsa a la que Trujillo era tan propenso”) → desfase que alimenta la tensión dramática en la medida en que refuerza el rencor de A como hermano vengador. Escena construida alrededor del suspense de la conjura → podría tratarse del final de una espera, de la obtención de una venganza considerada como legítima: metafórica y literalmente, uno de los cabecillas de la oposición interna habría logrado hacer justicia “con sus propias manos”. Pero, no se consolida el asesinato y la tensión dramática recae. ¿Por qué?

Cualidades carismáticas de T como hombre providencial funcionan activamente como un halo de influencia sobre A que padece sus efectos pasivamente sin entender el porqué: discurso indirecto libre y anáfora de la locución adverbial “¿por qué?” (x2) + campo léxico del autocuestionamiento (“se preguntaba”) traducen una cierta conciencia del efecto alienante producido por el carisma de T. Pero introspección no resuelve el misterio: las preguntas desembocan en la iteración del adverbio “no” (x2) que descartan sobre todo la causa del miedo (“no por miedo a morir”, etc.). En ese sentido, A es el verdadero héroe porque: 1/ no le teme a la muerte (“se había jugado la vida muchas veces”) y menos aún por una causa justa (“con una pequeña tropa de horacistas” → facción anterior al trujillismo que pretende restablecer la legitimidad del gobierno anterior derrocado), 2/ elige y afronta un destino que asume como ineluctable (“un alzado”, artículo definido insiste en la dimensión singularizante y totalizadora del compromiso político), 3/ conoce sus propias limitaciones y da muestra de la virtud griega de la *phrónesis* o prudencia (“entre todos los defectos que se reconocía”).

Además, como Perseo ante la Gorgona, A es un héroe que percibe el carisma como hechizo, es decir, como misterio de la persona y como resultado de un artificio: 1/ Misterio de la persona: pronombre indefinido neutro “algo” designa lo que no se puede nombrar y se desconoce por oposición a un sentimiento conocido/dominable (“algo más sutil e indefinido que el miedo”), 2/ Artificio: sufijos diminutivos (“personajillo”, “vocecilla”) + hipérbole (“acicalado hasta el ridículo”) introducen una conciencia del artificio. A pesar de esta distancia, el aura de T surte efecto. Vargas Llosa atribuye cualidades que mitifican al dictador en tanto figura que genera autoridad a partir de su carisma (concepto originalmente religioso → “gracia”): importancia del carácter, prestancia adquirida por el cuidado de la apariencia propia, magnetismo, prestigio, capacidad retórica para convencer pero sobre todo persuadir, etc. ¿Basta la prudencia/clarividencia del héroe para zafarse del influjo carismático? No, A está subyugado por el aura de T y es reducido a un aturdimiento/letargo que desemboca en su inacción (“parálisis”): facultades racionales y capacidad de decisión reducidas (“adormecimiento de la voluntad, del raciocinio y del libre albedrío”) + pérdida del habla (“mudo”) + amodorramiento (“incapaz de convertir en acción su voluntad de saltar sobre él”). En tanto misterio paralizante, caracterización del dictador reviste la forma lo sagrado (=lo que viene del más allá, lo separado de lo mortales).

- **Doc. 3, “La muerte del tirano o la salvación de la patria”, I.4-6:** “Pero como todos los tiranos, que se aferran a la vida para seguir martirizando a sus pueblos, Fidel Castro se niega tercamente a morir”.

En efecto, en el artículo de Alfredo Cepero (doc.3), anticastrista y excombatiente de la Bahía de Cochinos, se caracteriza al personaje histórico de Fidel Castro (=FC), vivo hasta la fecha, mediante cualidades divinas y/o sobrenaturales. Presente de verdad general “se niega” moldea una supuesta verdad que define al tirano como aquel que se niega a morir por aferrarse al poder. Mitificación estriba en postular que se puede rebasar la caducidad humana mediante la voluntad → metáfora del aferramiento ambicioso y personalista al poder que no carece de fundamento. Importancia de la fecha de publicación (2010) en la redefinición personal del régimen castrista actual según Cepero: tiranía es régimen de poder absoluto que se mantiene básicamente por la fuerza. El carisma del líder es entonces indisociable de un aura sobrehumana que paraliza, cautiva y somete a un sujeto/colectividad que se sienten sobre todo observados. En efecto, la mirada, como arma de subyugamiento, también contribuye al ejercicio del poder:

- **Doc. 2, *La fiesta del Chivo*, I.12-13:** “Aquella mirada fija, directa, clavó a Antonio en el sitio apenas cruzó el umbral. Trujillo se dirigió a él después de observarlo un buen rato”.
- **Doc. 2, *La fiesta del Chivo*, I.19-23:** “Le hablaba sin animosidad y sin inflexiones, mirándolo a los ojos de la manera directa y perentoria con que hablaba siempre a subordinados, amigos y enemigos”.
- **Doc. 2, *La fiesta del Chivo*, I.27-28:** “Estaba a un metro de distancia. Antonio no podía resistir la mirada quieta de Trujillo y pestañeaba sin cesar”.

En *La fiesta del chivo*, por ejemplo, el carisma es un arma de seducción pero también de subyugamiento a favor de intereses propios donde T instrumentaliza su mirada como una prolongación de su autoridad. Toda organización dictatorial requiere de un sistema de vigilancia (policía secreta, paramilitares, soplones, etc.) donde la mirada cimienta la importancia de la jerarquía (mirar para arriba> admirar; mirar para abajo> someterse) y donde todos se tienen que sentir observados para aceptar o aplicar la arbitrariedad del poder (cf. arquitectura carcelaria del panóptico en Bentham). T ha incorporado esa constante óptica/escópica del autoritarismo jugando con la ambigüedad de su propia mirada: por un lado seduce (“ojos de hipnotizador”) pero también agrede y coloca a sus subordinados en su lugar (violencia de la metáfora penetrante / de penetración + brusquedad del pretérito: “clavó a Antonio en el sitio apenas cruzó el umbral”).

El líder, en tanto figura de lo inalcanzable, es asociado a una verticalidad que genera un picado hacia A que, a su vez, le devuelve la mirada con un contrapicado de sumisión. La figura mítica del dictador es aplastante pero desde lo alto y su mirada, como la cabellera poblada de serpientes de la Gorgona, pretende petrificar a todo aquel que se le acerque: es una actitud generalizada (“con que hablaba siempre a subordinados, amigos y enemigos”) que remite al funcionamiento verticalista del régimen (observadores/observados). Esta dimensión voluntaria del carisma como arma de subyugamiento (elegir a quién se mira y cómo) es indisociable de una puesta en escena del dictador donde la apariencia física y vestimentaria contribuyen a esta imposición por la imagen.

C. Atavíos de lo extra-ordinario: traje, vistosidad y divinización

- **Doc. 2, *La fiesta del Chivo*, I.7-12:** “Al bajar del auto oficial, los ayudantes lo escoltaron hasta el despacho del Benefactor, sin que nadie lo registrara. [...] El Generalísimo, en su escritorio, lucía un uniforme que Antonio no recordaba: guerrera blanca y larga, de faldones, con abotonadura de oro y grandes charreteras de dorados flecos sobre la pechera, de la cual pendía un multicolor abanico de medallas y condecoraciones”.
- **Doc. 1, *Otoño*, I.25-26. :** “[...] porque sabe que a la hora que lo vean por la calle vestido de mortal le van a caer encima como perros para cobrarle esto por la matanza de Santa María del Altar [...]”.

Tanto T en el *La fiesta del Chivo* como el dictador en *El otoño del patriarca* instrumentalizan la vistosidad de sus trajes militares (uniformes, trajes de luces, etc.) para captar la atención de sus subordinados y aumentar su capital carismático⁶. Elegancia del porte militar + vistosidad de las condecoraciones forman parte de aquella misma imposición de/por lo visual para atolondrar al contrincante y marcar de entrada una irreductible diferencia jerárquica. En *La fiesta del Chivo*, antes siquiera de estar bajo el hechizo del carisma de T, A queda ya impresionado por los atavíos del dictador: etimón del v. lucir (*lux, cis*: “lucía”) remite, metafóricamente, a la emanación de una luz propia de aquel que lleva bien un traje, es decir, el traje deslumbra marcando la cualidad extra-ordinaria (=fuera de lo ordinario), excepcional si se quiere, del que lo tiene + larga enumeración de características materiales de la “guerrera” (chaqueta ajustada y abrochada desde el cuello, que forma parte de ciertos uniformes del Ejército) mediante una doble adjetivación («blanca y larga»), un complemento de nombre («de faldones»), un complemento de manera («con abotonadura de oro») y un complemento de lugar («de la cual pendía») funciona como un primer plano, dentro de una estética realista, que apuntala la importancia de lo visual dentro del fenómeno carismático.

Punto de vista interno sigue la mirada fascinada de A y, por consiguiente, contamina también de fascinación al lector. Vistosidad del traje está concebida para marcar una diferencia no solo jerárquica sino también entre lo humano y lo sobrehumano como en el *Otoño*. El oficio de Patricio Aragonés (PA) es ser el doble del dictador y, por ende, vestirse a su imagen usando trajes que subrayen su singularidad. Agonizando entre los brazos del hombre que representa, desafía al D con “ir por la calle vestido de mortal”, arriesgándose a que le caigan “encima como perros para cobrarse por la matanza de Santa María del Altar”. Traje del dictador entonces forma parte de una indumentaria de lo sobrehumano (=lucirlo es ser lo contrario de mortal y quitárselo es regresar a nuestra mortalidad intrínseca): atavíos contribuyen a la mitificación de líder que construye su divinización (ser admirable, intocable, omnisciente/cf. mirada) por oposición a la subordinación (natural) de los mortales.

⁶ “Los caudillos representaban, en el esquema weberiano, tanto la autoridad tradicional como la carismática: con sus uniformes, condecoraciones y sus títulos rimbombantes, encarnaron el poder paternalista que caracterizaba la época colonial. Por su parte, los liberales, quienes escribían las constituciones y las leyes, representaron un nuevo tipo de legitimidad: la de la democracia moderna basada en el concepto de la igualdad de todos ante la Ley. Una buena parte de la historia moderna de América Latina se puede entender como un choque entre estas dos fuentes de legitimidad” (KLAIBER, Jeffrey, *Iglesia, dictaduras y democracia en América Latina*, Lima, PUCP, 1997, p. 15-16).

Trans^o: Dictadores se automitifican poniéndose constantemente en escena para insistir en su naturaleza sobrenatural y en sus atributos supuestamente divinos. Sin embargo, cuando el artificio se convierte no en una herramienta del poder (el carisma como arma) sino en el funcionamiento mismo del poder (el carisma como régimen de gobierno), aunado a la violencia, se cae en una pantomima que termina por cuestionar la ejemplaridad del líder.

II. UN ANTIHEROE EN LA PANTOMIMA DEL PODER

A. El gran teatro de la dictadura: el desfase entre ser y parecer

- **Doc. 1, Otoño, I.9-13:** “[...] y siempre obligándome a hacer los oficios públicos que usted no se atreve, y no porque la patria lo necesite vivo como usted dice sino porque al más bragado se le huela el culo coronando a una puta de la belleza sin saber por dónde le va a tronar la muerte, dicho sea sin el menor respeto mi general, [...]”.

En *El otoño del patriarca*, Patricio Aragonés (=PA) fue capturado por haber estado lucrando con su parecido en algunos pueblos indígenas y, a cambio de perdonarle la vida, lo condenan a suplantar al D en diversos actos públicos. Es un actor (parecido físico y vestimentario) que funciona como una pantalla del poder: lo duplica, lo representa por semejanza (visual / comportamental / discursiva), pero también lo protege en caso haya confusión entre la copia y el original. Es un escudo humano que, eventualmente, debe recibir la inquina popular (¿abucheos?, ¿balas?). Se deben distinguir las características de su oficio de la percepción que tiene de ellas: ser un doble implica aceptación / personificación / in-corporación de una identidad ajena en detrimento de la propia, una alienación consentida, que en este caso es forzada.

No obstante, PA no le reprocha la teatralidad intrínseca de la dictadura sino su cobardía (“hacer los oficios públicos que usted no se atreve”), es decir, una paradoja entre su figura endiosada y carismática y su actitud real, la pusilanimidad. La crítica subraya un desfase entre ser/parecer que remite a una distancia insalvable entre el dictador y el pueblo que pretende representar (“no porque la patria lo necesite vivo como usted dice”) = brecha entre la supuesta necesidad del régimen (la dictadura como utopía impuesta por una minoría) y su existencia innecesaria (la dictadura como sistema autoritario que oprime a una mayoría). PA se dedica al doblaje como un canje legal que lo condena a transformarse en el hombre más poderoso y más odiado del país = paradoja/nudo que se resuelve en esta escena. Poder totalitario encarnado en una sola persona implica un desdoblamiento necesario: al *ser* (y no solo al *poseer*) todos los poderes simultáneamente es importante protegerlo mediante la contratación de una figura que lo duplique porque si desaparece se desmorona el Estado, como lo señala también Cepero en «La muerte del tirano o la salvación de la patria».

- **Doc. 3, “La muerte del tirano o la salvación de la patria”, I. 9-11:** “Mientras tanto, el tirano sigue respirando gracias a la esmerada atención médica que le proporcionan quienes lo necesitan como *amuleto* para prolongar por medios artificiales la vida de un régimen que murió hace ya mucho tiempo”.

Castro, en tanto protagonista único del gran teatro de la dictadura, es mantenido en vida mediante medios artificiales por razones políticas: es un “amuleto” para los castristas que lo necesitan para la perpetuación del régimen y de sus gollerías.

Comparación con un “*amuleto*” (énfasis de las bastardillas), remite a una doble lectura: A/ Objeto mágico, totémico, al que se le atribuyen propiedades sobrenaturales/ esotéricas: cf. Castro es el guía de la revolución en tanto iluminado, poseedor de un saber transhistórico, de una verdad no revelada. B/ Persona cosificada, convertida en un pendiente, en un accesorio meramente decorativo, anquilosado por sus secuaces que lo mantienen en vida como una reliquia y por conveniencia (“un régimen que murió hace ya mucho tiempo”, I.11.). La teatralidad del régimen es entonces indisociable de un uso generalizado del artificio alrededor de un único protagonista que la convierte en una pantomima del poder, es decir, es una imitación imperfecta y ridícula que suscita el oprobio.

B. Burla y sátira como respuesta ante una ejemplaridad de fachada

- **Doc. 1, *Otoño*, I.31-43:** “hasta que ya no pudo decirle más porque un rastrillo de fuego le desgarró las entrañas, se le reblandeció el corazón y terminó sin intención de ofensa sino casi de súplica que se lo digo en serio mi general, aproveche ahora que me estoy muriendo para morirse conmigo, [...], atrévase, mi general, no duele tanto como parece, y se lo dijo con un aire de tan serena verdad que a él no le alcanzó la rabia para contestar sino que trató de sostenerlo en la silla cuando vio que empezaba a torcerse y se agarraba las tripas con las manos y sollozaba con lágrimas de dolor y vergüenza que qué pena mi general pero me estoy cagando, y él creyó que lo decía en sentido figurado queriéndole decir que se estaba muriendo de miedo, pero Patricio Aragonés le contestó que no, quiero decir cagándome, cagándome mi general, y él alcanzó a suplicarle que te aguantes Patricio Aragonés, aguántate, los generales de la patria tenemos que morir como los hombres aunque nos cueste la vida, pero lo dijo demasiado tarde porque Patricio Aragonés se fue de bruces y le cayó encima pataleando de miedo y ensoñado de mierda y de lágrimas”.

En el *Otoño*, la comedia del poder recibe un tratamiento burlesco donde la autoridad encumbrada y endiosada del dictador es degradada. D, al envenenar a PA, le desata una diarrea: → recurso carnavalesco que apela al “comique du bas corporel” (Bajtín), a lo excrementicio que mancha/aminora/veja a la autoridad y la reduce a su humanidad más prosaica. Humor surge de la contraposición entre una gravedad convencional/institucional (adjetivo posesivo en “mi general” traduce respeto/verticalidad jerárquica) y el recurso a una imagen coprofílica (registro de lengua familiar en “cagarse”). Choque de registros se opera a nivel textual/léxico pero también entre los personajes que los interpretan. Solemnidad de la muerte heroica, digna de un “general de la patria”, es invertida → es un final indigno incluso para el doble del único protagonista de la dictadura. Sin embargo, hay que fingir hasta las últimas consecuencias: poliptoton del verbo “aguantarse” (“que te aguantes”, “aguántate”) traduce la importancia del autocontrol como valor viril/militar/heroico pero sobre todo como necesidad de conservar las apariencias dentro de un régimen donde todo es puesta en escena. En efecto, en tanto pantomima del poder, la dictadura es percibida como un objeto sobrevalorado por degradar mediante lo burlesco pero también como un objeto satírico que condensa el oprobio hacia el farsante.

- **Doc. 3, “La muerte del tirano o la salvación de la patria”, I.14-16:** “El Fidel Castro de 86 años es por estos días un bufón senil y un amasijo de huesos, flemas, pellejos y excremento que deben producir un asco insoportable a quienes tienen la ingrata tarea de cuidarlo”.

En “La muerte del tirano o la salvación de la patria”, Cepero da el salto de una caracterización burlesca (cf. *Otoño*) a una caracterización satírica de Castro que raya con el ataque frontal, *ad hominem*, haciendo mofa de su apariencia física acabada. Identificaciones heroicas anteriores están condenadas por la propia mortalidad de Castro. Atributos histriónicos del poder se mantienen en apariencia (“bufón” = actor cómico encargado de divertir a reyes y cortesanos con chocarrerías y gestos) pero pierden sentido o son desmejorados por la mala condición física de Castro (“senil”) → “bufón senil” como oxímoron que resume la contradicción del régimen entre una teatralidad intencional/asumida y un exceso de histrionismo propio de los dictadores en su apariencia/discurso. La sátira alterna con la pulla, con el panfleto político anticastrista que pone de realce la materialidad del cuerpo del dictador como soporte simbólico/revelador de mortalidad del régimen. Líder endiosado, como el *Otoño*, es reducido al prosaísmo de sus fluidos y deyecciones (“flemas”, “excremento”) y a dos metonimias del envejecimiento (“pellejos”) y de la muerte (“huesos”). Castro es entonces presentado como un actor desmejorado, anticarismático desde el punto de vista de la apariencia, pero que sigue queriendo agitar el gran teatro de la dictadura donde reina una comedia de la palabra.

C. La insolvencia del líder: mentira y traición de/en la palabra

- **Doc. 2, *La fiesta del Chivo*, I.13-19:** “–Ya sé que crees que a Octavio lo mandé matar y que lo de su suicidio es una farsa, montada por el Servicio de Inteligencia. Te he hecho venir para decirte personalmente que te equivocas. Octavio era hombre del régimen. Siempre fue leal, un trujillista. Acabo de nombrar una comisión, presidida por el procurador general de la República, licenciado Francisco Elpidio Beras. Con poderes amplísimos para interrogar a todo el mundo, militares y civiles. Si lo de su suicidio es mentira, los culpables lo pagarán”.
- **Doc. 2, *La fiesta del Chivo*, I.23-27:** “–También autoricé al FBI a venir a investigar aquí la muerte de ese tal Murphy –añadió, con el mismo tonito agudo–. Es una violación de nuestra soberanía, por supuesto. ¿Permitirían los gringos que nuestra policía fuera a investigar el asesinato de un dominicano en New York, Washington o Miami? Que vengan. Que el mundo sepa que no tenemos nada que ocultar”.
- **Doc. 2, *La fiesta del Chivo*, I.28-34:** “–A mí no me tiembla la mano cuando tengo que matar –añadió, después de una pausa–. Gobernar exige, a veces, mancharse de sangre. Por este país, he tenido que hacerlo muchas veces. Pero, soy un hombre de honor. A los leales, les hago justicia, no los mando matar. Octavio era leal, hombre del régimen, un trujillista probado. Por eso, me jugué para que no fuera a la cárcel cuando se le fue la mano en Londres y mató a Luis Bernardino. La muerte de Octavio será investigada. Tú y tu familia pueden participar en los trabajos de la comisión”.

Toda dictadura se apoya sobre la manipulación/instrumentalización de un discurso oficial. En efecto, en *La fiesta del Chivo*, por ejemplo, T utiliza adrede y conscientemente un discurso lleno de falsedades en daño de A. Estrategia discursiva gira alrededor de una empresa de convencimiento de la inocencia del victimario y de una empatía impostada hacia la víctima: oposición conceptual entre 1/ un creer errado (campo de lo hipotético/abstracto/teñido de una supuesta irrealidad): “ya sé que crees”, “te equivocas”, “lo de su suicidio es una farsa”) y 2/ un discurso verista que rectifica el error (campo de lo factual/real/teñido de legitimidad empírica alrededor del presente): “acabo de nombrar una comisión”. *Ethos* verista del dictador es reforzado por su legitimidad en tanto autoridad máxima (en realidad, única): capacidad para delegar funciones de justicia, contratar autoridades a priori independientes (“el procurador general de la República”), apelar a observadores

internacionales (“autoriqué al FBI a investigar la muerte de ese tal Murphy”) son aparentemente pruebas de buena fe respaldadas por la convicción de su inocencia (“Que el mundo sepa que no tenemos nada que ocultar”).

Sin embargo, como visto anteriormente, A está bajo el hechizo parcial del carisma de T y logra entrever el desfase discursivo entre verdad y mentira (“No porque creyera una palabra de lo que decía”). En tanto militar y como líder máximo, su moralidad es cuestionada y cuestionable desde esa conciencia del sofisma de Estado que comparten A y el lector → artificialidad mentirosa en la retórica de T es aún más perceptible en la medida en que compartimos el descreimiento del personaje mediante la focalización interna. En ese sentido, al traicionar su palabra y al hacer de la palabra una modalidad de la traición, T se convierte en un felón, en un culpable de deslealtad y de traición hacia su pueblo. De héroe de la nación se convierte en un antihéroe que no respeta ni su propia palabra. Moral maquiavélica (→tonalidad proverbial en infinitivos y presente gnómico: el patriarca habla mediante sentencias: “Gobernar exige, a veces, mancharse de sangre”) convive con una alta idea de probidad (“soy un hombre de honor”): no hay contradicción en la medida en que se sitúa por encima la justicia terrenal en tanto autoridad máxima. La insolvencia moral de T alimenta el rencor y la necesidad de venganza por parte de A.

Trans^o: La teatralidad vestimentaria y discursiva del dictador convierten al régimen en una pantomima del poder donde el artificio se ha convertido en una norma. El recurso abusivo al sofisma de Estado convierte a la dictadura en una parodia de sí misma que imposibilita toda legitimidad política. Ante la insolvencia del dictador y su poder absoluto, ante su traición fundamental a su pueblo, se plantea, tanto en la ficción (*Otoño*, *Fiesta del Chivo*) como en la historia (Castro), la posibilidad de eliminar al que se considera ser un tirano.

III. LA SALIDA DEL TIRANICIDIO: RENCOR, VENGANZA Y JUSTICIA

A. Una respuesta a la contraejemplaridad del antihéroe

- **Doc. 1, *Otoño*, I.1-9:** “Lo acompañó en la lenta agonía, los dos solos en el cuarto, dándole con su mano las cucharadas de alivio para el dolor, y Patricio Aragonés las tomaba sin gratitud diciéndole entre cada cucharada que ahí lo dejo por poco tiempo con su mundo de mierda mi general porque el corazón me dice que nos vamos a ver muy pronto en los profundos infiernos, yo más torcido que un lebranche con este veneno y usted con la cabeza en la mano buscando dónde ponerla, dicho sea sin el menor respeto mi general, pues ahora le puedo decir que nunca lo he querido como usted se imagina sino que desde las tóporas de los filibusteros en que tuve la mala desgracia de caer en sus dominios estoy rogando que lo maten aunque sea de buena manera para que me pague esta vida de huérfano que me ha dado [...]”.

Características formales de la prosa en el *Otoño* (largo periodo marqueziano que se sostiene mediante el uso de la hipotaxis) deben ser relacionadas con la puesta en escena de la agonía como dilatación temporal del sufrimiento que abre un espacio entre la vida y la muerte donde se libera la palabra (decirle sus verdades al dictador) y se parodia el sacramento de la extremaunción. En efecto, confesión en las postrimerías de la existencia no se hace ante un sacerdote sino un dictador que corrompe a la Iglesia. Frase se dilata del mismo modo que PA abre su fuero interno y dice lo que no pudo decir en vida. Momento de liberación (“ahora le puedo decir que nunca lo he querido como usted se imagina”) ante las exacciones

cometidas y las vejaciones recibidas porque ya no se tiene nada que perder = episodio de sinceramiento donde la verticalidad del poder (el doble estaba supeditado al original) se anula. Repercusión humorística (“ahí lo dejo por poco tiempo con su mundo de mierda mi general”): respeto del posesivo “mi” contrasta de nuevo con calificación grosera/peyorativa de su gobierno.

- **Doc. 1, Otoño, I.13-17:** “[...] que para qué me voy a callar si lo más que puede hacer es matarme y ya me está matando, más bien aproveche ahora para verle la cara a la verdad mi general, para que sepa que nadie le ha dicho nunca lo que piensa de veras sino que todos le dicen lo que saben que usted quiere oír mientras le hacen reverencias por delante y le hacen pistola por detrás [...]”.

En efecto, ante la contraejemplaridad del antihéroe, acumulación de un rencor personal explota cuando realiza su traición última: el original se deshace de su doble. En ese sentido, discurso indirecto de PA se convierte en el portavoz de un rencor personal pero también de un encono popular: desde su voz, como una polifonía interna, se expresan todas las voces de los oprimidos y vejados por las exacciones del régimen. Figura sacrificial de por sí (vive con la angustia de morir suplantando al D), PA no muere durante sus horas de trabajo: absurdidad que remata la dificultad de su misión. ¿Cómo explicar ese ánimo vengativo? ¿Cuál es el origen del rencor que cimienta el oprobio contra el dictador?

- **Doc. 1, Otoño, I.17-30:** “[...] agradezca siquiera la casualidad de que yo soy el hombre que más lástima le tiene en este mundo porque soy el único que me parezco a usted, el único que tiene la honradez de cantarle lo que todo el mundo dice que usted no es presidente de nadie ni está en el trono por sus cañones sino que lo sentaron los ingleses y lo sostuvieron los gringos con el par de cojones de su acorazado, que yo lo vi cuncharcheando de aquí para allá y de allá para acá sin saber por dónde empezar a mandar de miedo cuando los gringos le gritaron que ahí te dejamos con tu burdel de negros a ver cómo te las compones sin nosotros, y si no se desmontó de la silla desde entonces ni se ha desmontado nunca no será porque no quiere sino porque no puede, reconózcalo, porque sabe que a la hora que lo vean por la calle vestido de mortal le van a caer encima como perros para cobrarle esto por la matanza de Santa María del Altar, esto otro por los presos que tiran en los fosos de la fortaleza del puerto para que se los coman vivos los caimanes, esto otro por los que despellejan vivos y le mandan el cuero a la familia como escarmiento, decía, sacando del pozo sin fondo de sus rencores atrasados el sartal de recursos atroces de su régimen de infamia”.
- **Doc. 2, La fiesta del Chivo, I.1-7:** “Antonio no se tomó el trabajo de meterse una pistola al bolsillo. Supuso que, antes de entrar al Palacio Nacional, si es que lo llevaban allí y no a La Victoria o La Cuarenta, o no tenían orden de echarlo en algún precipicio del camino, lo desarmarían. No le importó. Él sabía lo fuerte que era y, también, que su fortaleza redoblada por el odio bastaría para acogotar al tirano, como había jurado la víspera. Rumió esa decisión, resuelto a ponerla en práctica, a sabiendas de que lo matarían antes de que pudiera intentar la fuga. Pagaría ese precio, con tal de acabar con el déspota que había arruinado su vida y la de su familia”.

Proyecto de asesinar al tirano es respuesta a una serie de excesos que derivan de su endiosamiento. En tanto figura mítica del poder absolutista, el dictador latinoamericano está aislado (“yo soy el hombre que más lástima le tiene en este mundo”): físicamente pero también políticamente por el origen ilegítimo de su poder (“lo sentaron los ingleses y lo sostuvieron los gringos con el par de cojones de su acorazado”): metáfora del trono se refiere a la verdadera naturaleza unipersonal del poder dictatorial donde la legitimidad fue impuesta por la fuerza. Es un poder que nace de la violencia y donde el D es un agente pasivo (pronombre objeto directo en “lo sentaron” subraya el origen terreno de su poder que no es ni divino). Acusaciones de PA son arquetípicas dentro del imaginario de la dictadura caribeña/república

bananera: la “matanza de Santa María del Altar” + caimanes + despellejar vivos a sus adversarios: regodeo descriptivo en el sadismo y en la imaginación de torturas/castigos inverosímiles (“recursos atroces”) que van a alimentar un ánimo vengativo. De igual manera, en la Fiesta del Chivo, A pretende vengarse del “el déspota que había arruinado su vida y la de su familia”: cf. ley del Tali3n (“ojo por ojo, diente por diente”), se trata de una reacci3n legítima ante una personalidad ambigua que, por un lado, se autodenomina “Benefactor” (l.8 → figura del altruismo populista como Per3n) o “Generalísim3” (l.9 → figura del líder militar único como Franco) y que, por otro lado, es calificada de “déspota” (l.7), “farsante” (l.21), y “dictador” (l.40): supuesta ejemplaridad del líder carismático en tanto héroe de la naci3n es falsa, vacía, y del choque con la realidad de sus crímenes nace la generalizaci3n del oprobio.

B. Una muerte deseada por los portavoces del oprobio

- **Doc. 3, “La muerte del tirano o la salvaci3n de la patria”, l.11-14:** “*El Mesías de 33 años, que en 1959 baj3 de la Sierra Maestra con aspiraciones de convertirse en la simbiosis de Martí y de Bolívar, morirá maldecido por el pueblo que una vez lo idolatr3 [...]*”.
- **Doc. 3, “La muerte del tirano o la salvaci3n de la patria”, l.1-4:** «Desde el 23 de junio del 2001, en que sufrí3 un desvanecimiento en el curso de un acto público en El Cotorro [...], los pronosticadores del futuro y los auto proclamados *analistas políticos* han matado a Fidel Castro docenas de veces. En las últimas semanas, las noticias de su muerte se han difundido en lugares tan remotos como Santiago de Chile [...]”.

Cepero comparte el mismo afecto vengativo que AP en el *El otoño del patriarca* y que A en la *Fiesta del Chivo*. En efecto, el periodista anticastrista posiciona desde una perspectiva profética (uso del futuro anterior “morirá maldecido” implica una doble certeza: la muerte en sí y el surgimiento necesario de un contexto anticastrista) que le permite enjuiciar moral y políticamente al gobernante ya mayor desde el futuro. Tesis de la catilinaria: sus propias identificaciones heroicas (Mesías/Martí/Bolívar) han sido ampliamente defraudadas e incluso revertidas ya que para muchos se trata hoy de un antihéroe aborrecido. ¿C3mo se construye y desconstruye la ilusi3n del mito castrista?

1/ Identificaci3n con Jesucristo al tener la edad de su crucifixi3n en 1959: Castro se habría sentido encargado de una misi3n redentora ante Batista. 2/ Identificaci3n con Jos3 Martí (1853-1895): poeta, pedagogo pero sobre todo prócer de la independencia cubana (1898), clave en el imaginario de la Revoluci3n cubana (luch3 contra el imperio espaol del mismo modo que Castro lucharía contra el estadounidense). 3/ Identificaci3n con Sim3n Bolívar, quien teoriza una uni3n de naciones libres tras fragmentaci3n del imperio espaol en la primera mitad del siglo XIX. ¿Resultado? 3 identificaciones heroicas revolucionarias con figuras clave de la emancipaci3n americana que son a priori consensuales en cuanto a su aporte social y político a estas nuevas naciones (rechazo de cualquier imperialismo, creaci3n del estado-naci3n, difusi3n del ideario liberal heredado desde la Constituci3n de Cádiz (1812), abolic3n de la esclavitud, etc.) resultan, en el caso de Castro, ilusorias y contraproducentes en la medida en que lo autoconvencen de un papel profético que se volverá en contra suyo. De allí que metaf3rica y humorísticamente, Cepero señale que “han matado a Fidel Castro docenas de veces”: hipérbole traduce consenso de un sentimiento de rechazo hacia un mito completamente desgastado e incluso antiheroico.

C. La legitimidad en deshacerse de una figura de la ilegitimidad

- **Doc. 3, “La muerte del tirano o la salvación de la patria”, I. 6-9:** “Por otra parte, sus víctimas y adversarios seguimos paralizados y esperando que se lo lleve el diablo. *Esa parálisis de más de medio siglo constituye una vergüenza nacional que los cubanos de tres generaciones tendremos un día que explicar a las futuras generaciones de cubanos*”.
- **Doc. 3: “La muerte del tirano o la salvación de la patria”, I.16-18:** “Ese ha sido su más justo castigo. Eso sí, no tengamos la menor duda de que, en un tiempo que ya no parece lejano, el tirano fracasado, balbuciente y mal oliente irá a reunirse con su padre en el infierno”.

Identificación de Cepero con los oprimidos por el castrismo incluyéndose dentro del plural (“sus víctimas y adversarios seguimos”) plantea finalmente la legitimidad del tiranicidio. Teoría que remonta a la escolástica medieval (Tomás de Aquino) y moderna (padre Mariana: *De rege et regis institutione*, 1598) que autoriza moralmente el derecho de rebelión contra una autoridad opresiva. Heroización del periodista mediante llamado a la revolución contra el tirano: Castro ha rebasado los límites de la legitimidad histórica que le fue conferida en 1959, su eliminación sería justa y legítima (“irá a reunirse con su padre en el infierno”). Cepero recurre a una mirada transhistórica que recuerda la sentencia de Castro en 1953: “la Historia me absolverá” → “*tendremos un día que explicar a las futuras generaciones de cubanos*”. Incitación a un sublevamiento, tonalidad enardecida, recurso a la pulla (“balbuciente y mal oliente”), a la caracterización satírica de un poder venido a menos, anquilosado, donde el contenido ha sido completamente evacuado y solo queda la forma (cf. pantomima). Gesto de responsabilización hacia el presente: la Historia es la gran jueza de nuestros actos. Herencia de la revolución incluso en sus disidentes: estar convencidos de que cada uno de sus actos modifica la dialéctica histórica.

4. Conclusión

Dossier presenta dos regímenes reales o de inspiración realista (Cepero/MVLL) y uno meramente ficcional (GGM) que convergen en la representación mitificada de un caudillo que concibe el poder como una constante puesta en escena.

Importancia/violencia de la imagen se justifica en un sistema donde las apariencias deben rivalizar y rebasar una realidad social donde a veces hay ausencia de quórum alrededor del gobierno de turno. Dictador es en ese sentido una figura histriónica vacía que debe compensar su poca o nula legitimidad mediante un exceso de artificiosidad retórica/vestmentaria para perpetuar el funcionamiento personalista del régimen.

Sin embargo, al convertirse en una figura total/totémica del poder, de una omnipotencia cuasi divina, el dictador se expone también a ser el blanco de críticas/mofas/pullas/atentados/conjuraciones. Los abusos del carisma lo conducen hacia una contraejemplaridad en la medida en que consolidan una relación de poder unívoca y verticalista (desde la cúspide hacia la base de la pirámide social) donde el poder se basa en una legitimidad de facto (uso de la fuerza/ejército) y no en una legitimidad adquirida ante todo por el respeto de la otredad (derechos humanos, oposición política, etc.).

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Durant la session 2013-2014, comme lors des années précédentes, les documents qui composaient les douze dossiers proposés aux candidats étaient de nature diverse (tableaux, extraits de films, photographies, et textes littéraires), et relevaient de la création espagnole et latino-américaine. Les supports choisis pour la première partie de l'épreuve couvraient une large période de la création artistique du monde hispanophone et permettaient aux candidats de mobiliser leurs connaissances sur des courants et des genres esthétiques et littéraires rencontrés au fil de leurs études universitaires. Le jury n'attend pas, bien entendu, que l'exercice soit une exposition de faits culturels, une somme de connaissances spécifiques, mais il ne saurait accepter des prestations qui n'ancreraient jamais le support dans son époque et son contexte culturels et esthétiques. Il est indispensable de rappeler dans ce préambule que les connaissances des candidats doivent être mises au service d'une analyse précise, qui ne doit en aucun cas se résumer à une élucidation du sens global du document. Cet aspect, fondamental pour l'exercice demandé, fera l'objet d'un développement ultérieur.

Au fil de ce rapport, nous rappellerons les différentes étapes de l'exercice et les attentes du jury pour chacune d'entre elles : nous espérons que les conseils qui y seront prodigués aideront les candidats à mieux saisir les enjeux d'une épreuve complète, qui requiert à la fois une réflexion sur le support en tant qu'objet de sens à décrypter, mais également une capacité à tisser des liens entre le sens et la langue lors d'une mise en œuvre pédagogique en adéquation avec les entrées thématiques des programmes scolaires et les descripteurs du CECRL.

Première partie de l'épreuve en langue espagnole : présentation des documents et analyse.

La présentation :

Avant de proposer une analyse du premier document du dossier, les candidats doivent présenter les différents supports qui le composent, expliciter le lien qui les unit, et les relier aux programmes scolaires en vigueur. Trop souvent, cette présentation a été énoncée de façon hâtive, ne se réduisant qu'à quelques observations évidentes (mention du paratexte et des dates de création). Parfois, au contraire, elle a donné lieu à des développements peu pertinents sur chacun des

documents. Aussi souhaiterions-nous que le candidat s'interroge sur la pertinence des éléments qu'il mentionne : permettent-ils de cerner une thématique commune ? Apportent-ils une nouvelle dimension à cette thématique ? Sont-ils au service de la nuance ou l'éloignent-ils de l'axe thématique du dossier ? Sans procéder à une élucidation complète du sens des documents qui pourrait se révéler contreproductive, le candidat est toutefois invité à s'attacher aux éléments les plus significatifs des différents supports. Aucune démarche n'est interdite si elle est au service du sens : il peut citer des segments, repérer des échos, procéder à une mise en regard synthétique.

L'analyse du premier document :

Bien que le candidat ait déjà procédé à une présentation générale des différents supports qui composent le dossier, il doit encore introduire le premier document qui fera l'objet d'une analyse. Les éléments qu'il retiendra alors viseront à le caractériser de façon précise : dire que le texte est un poème ou un extrait de roman, par exemple, ne saurait suffire. Le jury attend, en effet, que le candidat dégage déjà les caractéristiques essentielles qui justifient la spécificité du poème, du passage choisi, du tableau, ou de la séquence filmique qu'il expliquera. Ces éléments devraient l'amener à proposer un axe de lecture, une ligne directrice qu'il veillera à suivre au cours du développement de l'exercice. Enfin, l'observation de plusieurs parties dans une œuvre iconographique, de mouvements dans le texte littéraire, doit être justifiée et laisser entrevoir une progression dans l'interprétation du support.

Bien que les titres des œuvres ne soient pas nécessairement programmatiques, ils sont parfois un indice précieux pour le candidat : *Historia de una escalera* permettait immédiatement de saisir la place centrale de l'escalier et le traitement peu commun dont il fait l'objet dans la pièce de Buero Vallejo et dans l'extrait proposé ; *Concierto barroco* soulignait la musicalité et la profusion verbale caractéristiques de l'écriture d'Alejo Carpentier ; le titre *Semana Santa en Castilla* du peintre Darío de Regoyos, de 1904, livrait avec la mention de la Castille une information intéressante pour le candidat qui connaissait la génération de 98 et l'intérêt des artistes pour le retour aux sources de l'Espagne... Bien entendu, ces quelques remarques ne sont en aucun cas une invite à forcer le sens d'un titre, et moins encore une clé infaillible, mais elles doivent permettre au candidat de s'interroger sur les indices dont il dispose pour éclairer le sens de l'œuvre, et en souligner les mécanismes de création.

Le jury regrette, cette année encore, que les candidats n'aient pas procédé à une véritable analyse des supports : les prestations se sont trop souvent limitées à un exposé sur le sens général du document ou à une exposition d'intuitions peu probantes. Cela s'explique par le manque d'outils mobilisés pour accéder à l'implicite et pour mettre en lumière la relation qui unit le fond et la forme, le sens profond du support et les procédés artistiques mis en œuvre pour qu'il s'impose au lecteur ou au spectateur. Au risque de frôler la caricature en simplifiant un exercice complexe, nous souhaiterions amener le candidat à se poser des questions très simples : le document qu'il travaille est-il un récit linéaire rédigé dans un style qui tiendrait du degré zéro de l'écriture ? Le tableau qu'il observe est-il un instantané qui ne répond à aucune intention ? Ainsi, il est nécessaire que le candidat souligne les spécificités inhérentes aux genres et aux courants auxquels appartiennent les supports dont il

dispose et qu'il veille toujours à relier les procédés qu'il observe au sens profond des supports. Pour le roman, il doit, entre autres choses, s'interroger sur le point de vue : par quel prisme voit-on le monde ? N'y a-t-il aucune confrontation entre ces points de vue ? Cette ou ces focalisations permettent-elles d'éclairer le sens et de servir une intention ? Pour le théâtre, il aurait été souhaitable de penser à évoquer la valeur des didascalies, leur fonction dans l'économie du texte, mais aussi d'explicitier les ressorts de la tension dramatique, par exemple. Il en va de même pour la forme poétique, le jury attendait du candidat qu'il s'interroge sur la valeur du rythme, des anaphores, de la métrique de façon plus générale.

Nous touchons là à une erreur souvent commise par les candidats : la seule mention d'un procédé littéraire est inutile si elle n'est pas reliée au sens. Trop souvent, les candidats se sont contentés de repérer des procédés sans que ces derniers servent leur propre lecture du texte : que de mentions de champs lexicaux étrangers à l'interprétation !

L'image fixe et en mouvement méritait la même attention, cela va de soi. Les supports filmiques, les tableaux et la photographie ont également été traités de façon superficielle : les plans, les angles de prise de vue, la profondeur de champ, la bande son, auraient dû permettre aux candidats de proposer des analyses plus fines de l'extrait de *Bienvenido Mr Marshall* de Berlanga ; une étude de la composition, des lignes de force, du code chromatique permettaient de mieux appréhender les œuvres de José de Ribera, de Frida Kahlo, et de Darío de Regoyos. Nous souhaitons également souligner que le jury a observé de nombreuses confusions terminologiques plus que fâcheuses pour de futurs enseignants, nous en donnerons quelques exemples : le narrateur pour la voix poétique, le paragraphe pour la strophe, la photo pour le tableau, le reportage pour l'extrait filmique. Ces imprécisions sont révélatrices d'un flou notionnel et d'un manque de rigueur que l'on ne saurait accepter.

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler que la conclusion à laquelle arrive le candidat après sa lecture analytique et interprétative du support ne doit pas être schématique et n'être qu'une répétition de la problématique de l'introduction : s'il convient de prouver que le travail sur la lettre du texte ou sur les procédés propres à l'image a été fructueux, il est possible, et souvent souhaitable, de compléter son propos par des observations pertinentes permettant une mise en perspective des observations effectuées lors de l'analyse.

Deuxième partie de l'épreuve en langue française :

Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?

Ce premier point a trop souvent donné lieu à un catalogue de références culturelles. Or, il ne s'agit pas d'évoquer toutes les connaissances de la culture hispanique induites par le *corpus* de documents, mais ceux qui permettent de contextualiser et d'accéder ainsi au sens du dossier. Le candidat doit donc s'interroger réellement sur les éléments qu'il juge nécessaires et essentiels, et qu'il souhaite voir réinvestis par ses élèves : pour saisir la portée du tableau de Regoyos et percevoir la croisée des chemins entre tradition et modernité, il était indispensable de mentionner la perte des colonies, la prégnance du catholicisme dans une Espagne en mutation.

La liste d'éléments sélectionnés n'a de pertinence que si elle est directement reliée au sens. De même, les candidats veilleront à ne pas développer un aspect culturel peu fédérateur.

A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.

Le traitement de cette question requiert une bonne connaissance des programmes (entrées thématiques, notions) et des niveaux répertoriés et définis dans le CECRL. Connaître les descripteurs de chaque niveau est sans aucun doute un incontournable, mais il est tout aussi indispensable de vérifier l'adéquation entre ces descripteurs et les contenus notionnels et linguistiques des documents qui composent le dossier. Une telle démarche aurait permis à certains candidats d'éviter d'associer l'extrait de *Concierto barroco* à un niveau A2, par exemple. Bien entendu, le choix du niveau doit aussi tenir compte des capacités cognitives et de la maturité des élèves.

Dans quel ordre étudieriez-vous ces documents ? Pourquoi ?

Plusieurs cas de figure sont souvent envisageables, mais toute proposition doit être réfléchie et justifiée. Le choix effectué sera lié à l'articulation des documents entre eux, à savoir à la progression thématique et aux possibles réemplois linguistiques des élèves.

Concernant le document iconographique, le candidat lui attribue trop souvent la fonction de « déclencheur de parole », comme si l'image ne comportait pas de difficultés majeures quelle qu'en soit sa nature. Aussi les candidats tendent-ils à proposer ces documents en début de projet, sans considérer le fait qu'ils peuvent également être des supports de réactivation linguistique et culturelle. Dans tous les cas, il est indispensable de vérifier la légitimité de la fonction attribuée à ce type de documents au sein du projet. Donner quelques exemples à l'appui de la proposition sera judicieux. Dans le dossier réunissant le tableau « Autorretrato en la frontera entre México y Estados Unidos » de Frida Kahlo et le poème « A Roosevelt » de Rubén Darío, les références culturelles du poème permettaient d'éclairer l'analyse du tableau de Frida Kahlo. En revanche, dans un autre dossier, le choix de traiter d'abord le tableau de Regoyos « Viernes Santo en Castilla » était pertinent car il permettait de dégager à la fois la thématique du voyage et le contraste entre modernité et tradition.

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

N'oublions pas, comme cela a été rappelé dans les précédents rapports, que les difficultés rencontrées par les élèves ne sont pas simplement d'ordre linguistique. La contextualisation historique ou/et géographique de certains documents nécessite de s'interroger sur les pré-requis à dispenser à la classe. Pour le dossier évoquant le Plan Marshall, par exemple, il n'était pas inutile de rappeler certaines références historiques : la guerre froide, la situation économique de l'Espagne de l'après-guerre. Les difficultés pragmatiques, trop souvent éludées, doivent également faire l'objet d'une réflexion, notamment sur la construction du discours, la composition d'un tableau, les spécificités du genre poétique.

Lors du repérage des difficultés linguistiques, les candidats s'assureront que les éléments retenus sont les plus significatifs : pour le lexique, par exemple, il s'agira de cibler celui qui pourrait représenter un obstacle majeur pour la compréhension.

Pour la remédiation, beaucoup de candidats ont évoqué des pistes peu convaincantes. Avoir recours aux TICE, à l'accompagnement personnalisé, à une transversalité des enseignements, à l'assistant de langue, sans pour autant formuler des propositions concrètes, ne saurait être suffisant. Il faudra donc que le candidat s'interroge : quel guidage donner lors d'une recherche informatique ? Que prévoit-on exactement lors de l'accompagnement personnalisé ? Que demandera-t-on à l'assistant, dont le rôle est essentiellement communicationnel ? A-t-on vérifié que la Conquête est au programme de 2^{nde} avant d'envisager un travail en collaboration avec l'enseignant d'histoire-géographie ? La remédiation est sans aucun doute un point ardu pour les candidats. Aussi le jury a-t-il valorisé toute véritable réflexion faisant preuve de bon sens.

Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?

Nous renouvelons ici une recommandation déjà effectuée à l'issue des sessions précédentes : conserver l'ordre proposé en amont pour bien faire apparaître l'articulation entre les documents et la cohérence du projet. Le choix des activités langagières doit tenir compte de la progression dans les apprentissages. Les activités de compréhension permettent non seulement d'accéder au sens, mais aussi de fournir des outils que les élèves mobiliseront dans des activités de production. Il est, par ailleurs, judicieux de déterminer le type d'activité langagière au regard de la spécificité des supports : c'est ainsi qu'un poème sera un support privilégié pour une expression orale en continu permettant d'allier phonologie et prosodie. Il est loisible de faire mémoriser quelques vers, comme ceux de la dernière strophe du poème « 1936 » de Cernuda, porteurs de sens. L'extrait de *Historia de una escalera*, de Buero Vallejo, permettait quant à lui de mettre en place un atelier théâtre : il fallait alors veiller à cibler un passage significatif du conflit idéologique et existentiel. « Autorretrato en la frontera entre México y Estados Unidos » de Frida Kahlo, pouvait se prêter à une EOC de type approche actionnelle : un enregistrement pour un audio-guide de musée. Les possibilités des activités de production étaient nombreuses et le jury a accepté toutes celles qui étaient cohérentes avec l'ensemble du projet.

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

L'écueil, pour les candidats, était de procéder à un relevé qui se voulait exhaustif, à la fois des champs lexicaux, des structures grammaticales, des temps et autres éléments présents dans les documents. Le candidat doit cibler ce qui, comme l'indique l'énoncé de la question, pourra servir d'outil (un moyen, un instrument), à la compréhension mais aussi pour s'exprimer sur les documents proposés. Il est d'ailleurs à noter que ces éléments n'apparaissent pas toujours dans les documents. La sélection doit être réfléchie. Il faut donc s'interroger sur ce qui sera nécessaire à l'expression et à la réalisation des activités langagières proposées. En ce qui concerne le poème de Cernuda, « 1936 », savoir identifier l'impératif était utile pour accéder au sens. En revanche, maîtriser ce temps, en tant qu'outil de production

n'était pas nécessaire. Encore une fois, il est essentiel d'opérer des choix en fonction du projet.

Nous souhaitons conclure notre propos avec quelques remarques qui tiennent à la correction linguistique et à l'attitude générale des candidats. Outre la correction de la langue qui est indispensable pour de futurs enseignants, le jury attend du candidat qu'il s'exprime, en espagnol et en français, de façon riche, précise, adaptée à l'exercice et à la situation. De plus, le candidat veillera à rester à l'écoute des sollicitations du jury lors de l'entretien. L'échange vise avant tout à permettre d'approfondir une réflexion, de nuancer des propos. Aussi suggérons-nous de ne pas répondre de façon laconique, mais de faire preuve d'adaptation et de capacité à communiquer.

Nous espérons que ces quelques remarques aideront les candidats à se préparer efficacement à cet exercice qui requiert un entraînement certain.

ÉPREUVE D'ENTRETIEN

A. Compréhension orale

Introduction

La première partie de l'épreuve porte sur un document de compréhension fourni par le jury, document audio ou vidéo authentique en langue étrangère en lien avec l'une des notions des programmes de lycée et de collège. Cette partie se déroule en langue étrangère. Elle permet de vérifier la compréhension du document authentique à partir de sa présentation et de l'analyse de son intérêt.

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- Sa capacité à comprendre un document audiovisuel - et à en dégager le sens explicite et implicite grâce à un repérage des éléments faisant sens
- Sa connaissance des civilisations et cultures contemporaines hispaniques
- La maîtrise de la langue enseignée

Cette épreuve permet ainsi de mobiliser l'essentiel des acquis de la formation (historiques, cinématographiques, littéraires ...), les candidats pouvant aborder les documents sous des éclairages divers en fonction de leur bagage culturel.

Le jury tient à rappeler que tout document est le produit d'une époque, avec des codes qui lui sont propres. Par conséquent, cet exercice exige de la part des candidats qu'ils rendent compte non seulement d'une compréhension littérale du document, mais aussi des procédés utilisés faisant sens et, finalement, qu'ils soient capables de mettre en perspective le document en rapport avec une problématique concernant l'aire hispanophone contemporaine. La compréhension orale passe aussi par la compréhension du contexte dans lequel a été produit le document, de sa nature, de la portée de l'extrait et de sa finalité.

Les documents qui ont été proposés cette année sont représentatifs d'une vaste gamme de formats audiovisuels : cinéma d'animation, publicité, bande-annonce, fiction, documentaire, reportage T.V., etc.

Tradition et modernité

- *Las ciudades crecen* (México, 2012), *work in progress*, Centro Cultural mexicano LATREN, Vimeo Chapafilms. <http://vimeo.com/27294068>

- Un extrait du long-métrage d'animation *Arrugas* (Espagne, 2011) de Ignacio Ferreras.

Mythes et héros

- Un extrait du reportage de BBC Mundo sur Pablo Escobar titulado *Las ganancias que genera Pablo Escobar después de muerto*, 2013.
http://195.188.87.10/mundo/video_fotos/2013/12/131129_video_pablo_escobar_lp.shtml
- Un extrait de *El crimen perfecto* (Espagne, 2004), de Álex de la Iglesia.

Lieux et formes du pouvoir

- Un extrait du documentaire d'Isabel Coixet, *La mujer, cosa de hombres* (Espagne, 2009), que forma parte de la serie de RTVE « 50 años de... ».

Solidarités et singularités

- Publicité *Hazte extranjero* (Espagne, 2013), dirigida por Iciar Bollaín para la Compañía multinacional de alimentación Campofrío.
<http://www.campofrio.es/cs/wc/comunications/detail.html?q=1338223418400#.U0QANIXxfhM>

Mémoire : Héritages et ruptures

- Un extrait de *También la lluvia* (Espagne, 2010), d' Iciar Bollaín.
- Un extrait de *Nostalgia de la luz* (Chile, 2010), de Patricio Guzmán.
- La bande-annonce de *No* (Chile, 2012), de Pablo Larraín.
<http://vimeo.com/44798519>

Le personnage : ses figures et ses avatars

- Un extrait du reportage visant à promouvoir le film *Los girasoles ciegos*, ES MadridTV (2008)

L'imaginaire

- Un extrait de *Elefante Blanco*, (Argentine, 2012), de Pablo Trapero.

Les problématiques ont porté sur des aspects très variés des mondes hispanophones contemporains : la mémoire collective au Chili, la condition des femmes en Espagne, la société de consommation, l'abandon et l'isolement des personnes âgées en Espagne, l'utilisation d'un mythe controversé, Escobar, à Medellin à des fins commerciales, la prolifération des bidonvilles dans les marges des villes latino-américaines, la déshumanisation des villes due au développement anarchique des mégapoles, la domination occidentale et l'exploitation des ressources naturelles en Amérique Latine, les migrations des Espagnols suite à la crise économique, l'exhumation de la mémoire historique en Espagne.

Déroulement de l'épreuve.

Il est de rigueur de commencer l'épreuve par une introduction servant à présenter le type de document, de dégager des axes de lecture suivis tout au long de l'exposé. Le jury déplore que certains candidats se limitent à énoncer la notion du programme

du cycle secondaire à laquelle le document est rattaché sans exposer de véritable problématique propre au document.

Le jury attend ensuite des candidats qu'ils sachent identifier et caractériser le document (type de support, auteur, époque, thématique...) pour ensuite expliciter l'aire géographique à laquelle il fait référence ou dans laquelle il est produit et, finalement, rendre compte de ce qu'il a compris, sans pour autant se contraindre à une paraphrase.

Ce premier repérage doit être mis au service d'une problématique du monde hispanique contemporain, clairement identifiée et explicitée par le candidat.

Enfin, la compréhension fine du document doit être complétée par une mise en perspective de la thématique et des procédés faisant sens (différents selon les formats proposés).

Conseils

Le jury souhaite conseiller aux candidats de veiller à expliciter un certain nombre d'éléments leur permettant de démontrer une compréhension globale du document.

Tout d'abord, les **codes audiovisuels** permettant d'identifier le type de support et sa finalité sont des repères essentiels. En effet, les candidats dans l'ensemble ont su expliciter les codes de la publicité (*Campofrío*) et de la bande-annonce (*No*) signalant l'intention commerciale de ces supports.

Il semble important de rappeler l'importance de **la bande son** qui permet de repérer l'aire géographique - accents, prosodie, prononciation... Certains candidats n'ont pas pris en considération cette dimension des supports et n'ont pas mentionné l'accent de l'acteur argentin Ricardo Darín - dans *Elefante Blanco*- pour situer la scène à Buenos Aires, ou l'accent cubain de l'aide soignante de *Arrugas* pour identifier le problème des personnes âgées en Espagne souvent laissées aux soins des immigrants latino-américains. La musique est également un élément à prendre en compte pour dégager le sens -c'est le cas par exemple de l'extrait de *Crimen perfecto* (la musique mise au service du propos) ou de l'extrait d'*Elefante Blanco* – pour situer la séquence dans un contexte géographique déterminé.

Il est également nécessaire d'accorder une importance aux non-dits et aux silences dans la bande-son : dans l'extrait de *Nostalgia de la luz*, le récit familial est raconté par Valentina alors que ses grands parents, filmés en plan rapproché fixe, restent silencieux : ceci pour traiter des questions de la transmission familiale, de la mémoire et de l'indicible.

Par ailleurs, en ce qui concerne **la bande image**, ne pas voir les procédés de mise en abyme dans l'extrait de *También la lluvia* ou ne pas comprendre l'importance du montage dans *La mujer, cosa de hombres*, par exemple, a donné lieu à des contresens. Le jury invite aussi les candidats à repérer les procédés élémentaires faisant sens, sans toutefois en faire un catalogue.

Enfin, appréhender **le ton** du document est l'un des éléments clé pour comprendre le support dans toute sa complexité, certains candidats n'ont pas su déceler l'humour dans l'extrait de *Crimen perfecto* par exemple. En revanche, d'autres ont cru comprendre que *Arrugas* traite d'un sujet dramatique avec humour sous prétexte qu'il s'agit d'un film d'animation.

Le jury rappelle aux candidats que le document n'est en aucune façon un prétexte donnant lieu à un exposé sur un sujet d'actualité. Ce n'est pas non plus une analyse de séquence filmique. Le candidat doit faire preuve de ses capacités de synthèse et non pas de ses capacités d'analyse –qui sont, elles, évalués dans l'épreuve 1 de mise en situation professionnelle-.

Finalement, le jury insiste sur la nécessité d'avoir une culture générale et une connaissance des grandes problématiques de l'aire hispanophone. On ne peut que déplorer que certains candidats n'aient pas su identifier et comprendre la portée des supports proposés ni les mettre en perspective dans une problématique culturelle des mondes hispanophones contemporains. En revanche, certains candidats ont su s'interroger sur la spécificité des ces supports : une fiction ne peut pas être étudiée comme une publicité, une bande-annonce ou un documentaire. Chaque genre cinématographique suppose une écriture filmique particulière déterminée par sa fonction et sa réception. Comme pour une analyse de texte, le repérage des procédés propres à l'image doit déboucher sur le sens que l'auteur prétend transmettre (la forme fait sens). Cette épreuve n'étant pas une analyse cinématographique *stricto sensu*, le jury tient cependant à rappeler l'importance des codes audiovisuels dans la compréhension globale du support et aussi des connaissances culturelles servant à mettre en perspective le document avec le contexte dans lequel il a vu le jour.

Le jury invite les candidats à regarder activement toute sorte de documents audiovisuels tout au long de l'année de préparation: longs et courts métrages de fiction ou documentaire, films d'animation, publicités, bande annonces, reportages, etc. (écouter des *podcast*, lire des journaux, aller au cinéma, regarder les émissions de télévision... sont des démarches à prendre en compte pour la préparation de cette épreuve). De même, le jury conseille vivement aux candidats de se référer à des ouvrages spécialisés qui les aideront à maîtriser les outils méthodologiques pour réussir cette épreuve (comme, par exemple, le *Lexique bilingue des arts visuels*, ouvrage collectif sous la direction de N. Berthier, Paris, Ophrys, 2012).

B. Analyse de productions d'élèves

1. Nature de l'épreuve

Les candidats auraient pu être décontenancés par cette épreuve et par sa nouveauté, mais ont globalement saisi les enjeux de l'exercice demandé.

Si la mise en situation professionnelle (oral1.2) demande aux candidats de démontrer leurs capacités à caractériser les documents présents dans le dossier et à proposer une mise en œuvre pédagogique, l'épreuve 2.2 vise à amener le candidat à s'interroger sur un autre aspect du métier de l'enseignant, à savoir sa compétence à évaluer /diagnostiquer les acquis des élèves et à mettre en place des stratégies de

remédiation, tant individuelles que collectives, en proposant des pistes concrètes. Ainsi, l'analyse précise des copies, orientée vers le bilan de tous les acquis, devrait être le point d'appui pour dégager un diagnostic de ou des compétences (CE, EE...), sans réduire cette évaluation à une simple correction des erreurs linguistiques.

Il est attendu un niveau de langue soutenu, une langue riche et variée, un vocabulaire rigoureux et précis tant lors de l'exposé que de l'entretien.

2. Déroulement de l'épreuve

Une présentation brève et synthétique des informations contenues dans le dossier doit permettre aux candidats de dégager la spécificité de la séquence proposée. Il serait judicieux d'exposer et de commenter les activités langagières travaillées en classe, le contexte d'enseignement ainsi que les conditions de production et de procéder à l'analyse du support d'évaluation. Une lecture attentive et une prise en compte précise des consignes du support d'évaluation permettent d'envisager de manière pertinente les objectifs à atteindre par les élèves qui ne sont pas forcément les objectifs indiqués par l'enseignant pour l'ensemble de la séquence. De plus, lors de l'analyse du support d'évaluation, le candidat doit être capable de dégager les consignes explicites et le cas échéant, les consignes implicites. Cela lui permettra d'appréhender le degré de guidage proposé par l'enseignant. Cette analyse est déterminante pour la suite de l'épreuve car elle permet de mettre en rapport les attentes du professeur et la production des élèves.

Pour aborder la première question le candidat doit être capable de différencier clairement les acquis en menant une véritable réflexion sur ce que recouvre la terminologie qu'il emploie. Pour chaque copie, il pourra dès lors discriminer les acquis linguistiques (erreurs lexicales et grammaticales), les acquis culturels (connaissances historiques, littéraires, artistiques...) et les acquis pragmatiques (les savoirs faire, la méthodologie, le respect des consignes explicites ou implicites).

Lors de l'analyse des productions d'élèves, le candidat est invité à dresser un bilan organisé des différents acquis (copie par copie ou objectif par objectif) : il s'agit de mettre en évidence tant les compétences acquises (point forts) que celles en cours d'acquisition ou à acquérir. Ce bilan permet de poser le diagnostic sur lequel le candidat s'appuiera pour apprécier l'adéquation des productions avec les niveaux de connaissance et de compétences attendues pour la classe cible. Bien évidemment, pour cela, le candidat doit maîtriser et mobiliser les connaissances qui sont également requises pour l'oral 1.2 : descripteur du CERCRL, programmes officiels, filières, dispositif spécifique (section européenne, sections internationales, classe littéraire LELE, bachibac...). En outre, lorsque le candidat aborde la question linguistique, il doit disposer des outils nécessaires pour décrire la langue (identification des catégories, des fonctions syntaxiques...) afin de procéder à une typologie des erreurs relevées et non pas à une liste exhaustive, présentée sous forme de catalogue, à caractère répétitif. Ce repérage rigoureux lui permettra de s'interroger sur la nature, l'origine, la récurrence, le caractère significatif de l'erreur. Il est évident que pour remédier aux erreurs grammaticales des élèves, le professeur doit lui-même maîtriser les outils grammaticaux et linguistiques dans cette partie de l'épreuve.

Pour aborder la deuxième question, le candidat s'appuiera également sur le bilan diagnostique dégagé lors de la première question pour proposer des pistes de remédiation ; il pourra ainsi justifier les choix opérés et opter pour une remédiation collective (s'il s'agit d'un point commun au moins à deux des copies) ou individuelle (si cet aspect n'apparaît que dans une seule copie). Ces pistes de remédiation peuvent être envisagées dans le cadre du cours et dans le cadre institutionnel. Il faudra cependant éviter le recours systématique à des remédiations « extérieures » et sans liens avec les objectifs et / ou le contexte d'enseignement (professeur d'une autre discipline, assistant, voyage linguistique, cours particulier...). Le professeur de langue doit assumer personnellement et activement cette remédiation, et ce de façon sensée et réfléchie.

Lors de l'entretien, le candidat est invité à préciser, notamment l'emploi de certains termes, et à compléter les différentes questions : spécificités de la consigne, justification des niveaux proposés (A2, B1...), identification des erreurs relevées, lecture plus précise d'un passage problématique d'une copie, explication d'un point confus de l'exposé, apport d'explications complémentaires, notamment pour la mise en œuvre des remédiations proposées... Le candidat doit considérer cette deuxième partie de l'épreuve comme un moment d'échange avec le jury et l'occasion d'apporter de nouveaux éléments qu'il aurait oubliés ou qu'il n'aurait pas eu le temps de développer. C'est aussi le moyen de corriger des confusions lexicales, de faire de nouvelles propositions et éventuellement de réorienter le diagnostic établi en tirant profit des questions posées par le jury. Il s'agit d'un entretien professionnel où le candidat peut faire montre, avec le recul, de son bon sens et de sa capacité à réagir, à saisir l'opportunité qui lui est offerte de porter un regard critique sur son exposé. Ce moment de l'épreuve est extrêmement important et le candidat doit rester concentré et soucieux d'être à l'écoute afin de démontrer ses qualités de réflexion et ses aptitudes à réagir aux sollicitations du jury.

Maladresses à éviter :

Il est déconseillé de commencer immédiatement par l'analyse des copies car le jury a constaté le manque de cohérence et de pertinence d'un bilan/diagnostic qui ne s'inscrit dans aucune problématique préalable. De même, il est maladroit de proposer un relevé systématique des erreurs ligne par ligne pour toutes les copies car cela finit par ne plus avoir de sens et par donner à l'exposé du candidat un ton monocorde et laborieux. Autre défaut constaté : le candidat oublie d'indiquer les points positifs des copies. C'est ainsi par exemple que la prise de risque des élèves qui les conduit à faire plus d'erreurs révèle aussi une volonté de produire et donc de s'exprimer qui est une qualité à encourager. De même, une copie courte n'est pas forcément moins réussie qu'une copie longue et développée : tout dépend de la consigne car quand il s'agit d'écrire un conte bref ou une carte postale, la consigne de l'enseignant est respectée. De même, les remédiations doivent être réalistes et prendre en compte la réalité du contexte de la classe : il est parfois difficile de trouver, dans une classe de Seconde LV2, un élève de niveau B1 pour aider chaque élève de niveau A2 puisque logiquement ils sont les plus nombreux.

EXEMPLES DE SUJETS DES ÉPREUVES ORALES

EXEMPLES DE MISES EN SITUATION

EXEMPLE 1

Le dossier suivant est composé de trois documents :

- 1. Document 1 :** Bartolomé Esteban MURILLO, *Niños jugando a los dados*, hacia 1665-1675, óleo sobre lienzo, 140 x 108 cm
- 2. Document 2 :** Mario VARGAS LLOSA, *Elogio de la lectura y la ficción*, Discurso del Premio Nobel, Estocolmo, 7/12/10
- 3. Document 3 :** Dessin publié sur le site www.e-faro.info: « El mundo de hoy y de ayer », 3.11.2013.

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

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur les 3 documents entiers :

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?
6. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Documento 1 :



Bartolomé Esteban MURILLO, *Niños jugando a los dados*, hacia 1665-1675, óleo sobre lienzo, 140 x 108 cm

Documento 2 :

Aprendí a leer a los cinco años, en la clase del hermano Justiniano, en el Colegio de la Salle, en Cochabamba (Bolivia). Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida. Casi setenta años después recuerdo con nitidez cómo esa magia, traducir las palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio y permitiéndome viajar con el capitán Nemo veinte mil leguas de viaje submarino, luchar junto a d'Artagnan, Atos, Portos y Aramis contra las intrigas que amenazan a la Reina en los tiempos del sinuoso Richelieu, o arrastrarme por las entrañas de París, convertido en Jean Valjean, con el cuerpo de Marius a cuestas.

La lectura convertía el sueño en vida y la vida en sueño y ponía al alcance del pedacito de hombre que era yo el universo de la literatura.

Mario VARGAS LLOSA, *Elogio de la lectura y la ficción*, Discurso del Premio Nobel, Estocolmo, 7/12/10

Documento 3 : www.e-faro.info



EXEMPLE 2

Le dossier suivant est composé de trois documents:

Document 1: Antonio BUERO VALLEJO, *Historia de una escalera* (Acto I), 1949

Document 2: Joseba ELOLA MARTORELL, *Vencer para los demás*, Elpais.com, 23/2/2014

Document 3: *Banca. Pueblo*. ENEKO, 20minutos.es, 26/10/2011

I. EN ESPAÑOL. Presente los diferentes documentos explicando el vínculo que los une y su relación al programa escolar antes de analizar más detalladamente el **documento 1**.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes vous vous appuyerez sur :

- **le document 1 de la ligne 1 à la ligne 47** : « *Un tramo de escalera...y subiré solo* »
- **les documents 2 et 3 en entier.**

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?
6. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Documento 1 : Antonio BUERO VALLEJO, *Historia de una escalera* (Acto I), 1949

(Un tramo de escalera con dos rellanos, en una casa modesta de vecindad. Los escalones de bajada hacia los pisos inferiores se encuentran en el primer término izquierdo. La barandilla que los bordea es muy pobre, con el pasamanos de hierro, y tuerce para correr a lo largo de la escena limitando el primer rellano. Cerca del lateral derecho arranca un tramo completo de unos diez escalones. La barandilla lo separa a su izquierda del hueco de la escalera y a su derecha hay una pared que rompe en ángulo junto al primer peldaño, formando en el primer término derecho un entrante con una sucia ventana lateral. Al final del tramo la barandilla vuelve de nuevo y termina en el lateral izquierdo, limitando el segundo rellano. En el borde de éste, una polvorienta bombilla enrejada pende hacia el hueco de la escalera. En el segundo rellano hay cuatro puertas: dos laterales y dos centrales. Las distinguiremos, de derecha a izquierda, con los números I, II, III y IV.

El espectador asiste, en este acto y en el siguiente, a la galvanización momentánea de tiempos que han pasado. Los vestidos tienen un vago aire retrospectivo.

[...]

Urbano llega al primer rellano. Viste traje azul mahón. Es un muchacho fuerte y moreno, de fisonomía ruda, pero expresiva: un proletario. Fernando lo mira avanzar en silencio. Urbano comienza a subir la escalera y se detiene al verle.)

Urbano. -¡Hola! ¿Qué haces ahí?

Fernando.-Hola, Urbano. Nada.

Urbano.- Tienes cara de enfado.

Fernando.-No es nada.

Urbano.-Baja al «casinillo», *(Señalando el hueco de la ventana.)* Te invito a un cigarro. *(Pausa.)* ¡Baja, hombre! *(Fernando empieza a bajar sin prisa.)* Algo te pasa. *(Sacando la petaca.)* ¿No se puede saber?

Fernando.-*(Que ha llegado.)* Nada, lo de siempre... *(Se recuestan en la pared del «casinillo». Mientras hacen los pitillos.)* ¡Que estoy harto de todo esto!

Urbano.-*(Riendo.)* Eso es ya muy viejo. Creí que te ocurría algo.

Fernando. -Puedes reírte. Pero te aseguro que no sé cómo aguanto. *(Breve pausa.)* En fin, ¡para qué hablar! ¿Qué hay por tu fábrica?

Urbano.-¡Muchas cosas! Desde la última huelga de metalúrgicos la gente se syndica a toda prisa. A ver cuándo nos imitáis los dependientes.

Fernando.-No me interesan esas cosas.

Urbano.-Porque eres tonto. No sé de qué te sirve tanta lectura.

Fernando.-¿Me quieres decir lo que sacáis en limpio de esos líos?

Urbano.-Fernando, eres un desgraciado. Y lo peor es que no lo sabes. Los pobres diablos como nosotros nunca lograremos mejorar de vida sin la ayuda mutua. Y eso es el syndicato. ¡Solidaridad! Ésa es nuestra palabra. Y sería la tuya si te dices cuenta de que no eres más que un triste hortera. ¡Pero como te crees un marqués!

Fernando.-No me creo nada. Sólo quiero subir. ¿Comprendes? ¡Subir! Y dejar toda esta sordidez en que vivimos.

Urbano.-Y a los demás que los parta un rayo.

Fernando.-¿Qué tengo yo que ver con los demás? Nadie hace nada por nadie. Y vosotros os metéis en el syndicato porque no tenéis arranque para subir solos. Pero ese no es camino para mí. Yo sé que puedo subir y subiré solo.

Urbano.-¿Se puede uno reír?

Fernando.-Haz lo que te dé la gana.

Urbano.-(*Sonriendo.*) Escucha, papanatas. Para subir solo, como dices, tendrías que trabajar todos los días diez horas en la papelería; no podrías faltar nunca, como has hecho hoy...

Fernando.-¿Cómo lo sabes?

Urbano.-¡Porque lo dice tu cara, simple! Y déjame continuar. No podrías tumbarte a hacer versitos ni a pensar en las musarañas; buscarías trabajos particulares para redondear el presupuesto y te acostarías a las tres de la mañana contento de ahorrar sueño y dinero. Porque tendrías que ahorrar, ahorrar como una urraca⁷: quitándolo de la comida, del vestido, del tabaco... Y cuando llevases un montón de años haciendo eso, y ensayando negocios y buscando caminos, acabarías por verte solicitando cualquier miserable empleo para no morirte de hambre... No tienes tú madera para esa vida.

Fernando.-Ya lo veremos. Desde mañana mismo...

Urbano.-(*Riendo.*) Siempre es desde mañana. ¿Por qué no lo has hecho desde ayer, o desde hace un mes? (*Breve pausa.*) Porque no puedes. Porque eres un soñador. ¡Y un gandul! (*Fernando le mira lívido, conteniéndose, y hace un movimiento para marcharse.*) ¡Espera, hombre! No te enfades. Todo esto te lo digo como un amigo.

(*Pausa.*)

Fernando.-(*Más calmado y levemente despreciativo.*) ¿Sabes lo que te digo? Que el tiempo lo dirá todo. Y que te emplazo. (*Urbano le mira.*) Sí, te emplazo para dentro de ... diez años, por ejemplo. Veremos, para entonces, quién ha llegado más lejos; si tú con tu sindicato o yo con mis proyectos.

Urbano.-Ya sé que yo no llegaré muy lejos; y tampoco tú llegarás. Si yo llego, llegaremos todos. Pero lo más fácil es que dentro de diez años sigamos subiendo esta escalera y fumando en este «casinillo».

Fernando.-Yo, no. (*Pausa.*) Aunque quizá no sean muchos diez años...

(*Pausa*)

Documento 2

Mohamed sube las escaleras que conducen a la que fue su casa durante ocho años. Lo hace con paso lento, su lesión lumbar y cervical no le permite mayores alegrías. Con gesto adusto, este marroquí alto y fornido, de 53 años, llega hasta la puerta. Donde antes había una vieja cerradura, ahora hay dos más, mucho más modernas. «Las habrán puesto por si vienen okupas, o algo», dice frente al que fue su hogar. La última vez que estuvo aquí fue en febrero de 2011, el día en que le desalojaron junto a su mujer y sus dos hijos, no había vuelto a este lugar desde entonces. Y todo por cuatro meses sin pagar la cuota de la hipoteca. Todos sus ahorros, el producto de sus más de 18 años de trabajo en España, volatilizados. Sin trabajo, sin casa, sin dinero y con una deuda de 85.000 euros.

Joseba ELOLA MARTORELL, *Vencer para los demás*, 23/2/2014

⁷ Pájaro que suele llevarse al nido objetos pequeños, sobre todo si son brillantes



Banca. Pueblo. ENEKO, 26/10/2011

EXEMPLE 3

Le dossier suivant est composé de trois documents:

Document 1: Luis CERNUDA, 1936, *Desolación de la quimera* (1956 -1962)

Document 2: Juan ESLAVA GALÁN, *Una historia de la Guerra civil que no va a gustar a nadie*, Barcelona, Planeta, 2007, Colección Booket. (2005), p. 321.

Document 3: Robert Capa, *Las brigadas internacionales en octubre de 1938*.

II. EN ESPAÑOL. Presente los diferentes documentos explicando el vínculo que los une y su relación al programa escolar antes de analizar más detalladamente el **documento 1**.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes vous vous appuyerez sur :

- le document 1 de la ligne 1 à la ligne 19 et de la ligne 33 à la ligne 39.

- les documents 2 et 3 en entier.

7. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
8. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
9. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
10. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
11. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?
12. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Documento 1

1936

Recuérdalo tú y recuérdalo a otros,
cuando asqueados de la bajeza humana,
cuando iracundos de la bajeza humana:
este hombre solo, este acto solo, esta fe sola.
Recuérdalo tú y recuérdalo a otros.

En 1961 y en ciudad extraña,
más de un cuarto de siglo
después. Trivial la circunstancia,
forzado tú a pública lectura,
por ella con aquel hombre conversaste:
un antiguo soldado
en la Brigada Lincoln.

Veinticinco años hace, este hombre,
sin conocer tu tierra, para él lejana
y extraña toda, escogió ir a ella
y en ella, si la ocasión llegaba, decidió apostar su vida,
juzgando que la causa allá puesta al tablero
entonces, digna era
de luchar por la fe que su vida llenaba.

Que aquella causa aparezca perdida,
nada importa;
Que tantos otros, pretendiendo fe en ella
sólo atendieran a ellos mismos,
importa menos.
Lo que importa y nos basta es la fe de uno.

Por eso otra vez hoy la causa te aparece
como en aquellos días:
noble y tan digna de luchar por ella.
Y su fe, la fe aquella, él la ha mantenido
a través de los años, la derrota,
cuando todo parece traicionarla.
Mas esa fe, te dices, es lo que sólo importa.

Gracias, Compañero, gracias
por el ejemplo. Gracias porque me dices
que el hombre es noble.
Nada importa que tan pocos lo sean:
uno, uno tan sólo basta
como testigo irrefutable
de toda la nobleza humana.

Luis CERNUDA, *Desolación de la quimera* (1956 -1962)

Documento 2

«Cuando los años pasen y las heridas se vayan restañando, hablad a vuestros hijos, habladles de estos hombres de las Brigadas Internacionales. Contadles cómo lo abandonaron todo: cariño, patria, hogar, fortuna, y vinieron a nosotros a decirnos: aquí estamos, vuestra causa, la causa de España es nuestra misma causa. Millares se quedan teniendo como sudario la tierra de España. Podéis ir con orgullo pues sois historia, sois leyenda. [...]»
(Dolores Ibárruri, la Pasionaria)

Juan ESLAVA GALÁN, *Una historia de la guerra civil que no va a gustar a nadie* (2005)

Documento 3



Robert Capa, International Center of Photo
Las brigadas internacionales en octubre de 1938

EXEMPLE 4

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Photographie de Martín Chambi, 1930.

Document 2 : Extrait de *Pasado amor* de Horacio Quiroga, 1929.

Document 3 : Extrait de *María* de Jorge Isaacs, 1867

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

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :
- **le document 1, 2 et 3 en entier.**

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?
6. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Document 1 : Photographie de Martín Chambi, 1930.



La boda de Julio Gadea, prefecto de Cuzco, 1930.

Document 2 :

Rompió sin esfuerzo con su vida de ciudad y se instaló en Misiones⁸ a cultivar yerba, menos por esperanza de lucro que por necesidad de acción. Había concretado sus ambiciones de riqueza en ganar lo necesario para ser libre, y nada más.

Mientras se construía su casita de piedra, bajó por unos meses a Buenos Aires, de donde regresó casado a inaugurar su chalet. No podía haber elegido Morán una mujercita más adorable y de mayor incompreensión para la vida que él llevaba y que amaba por sobre todas las cosas. Su matrimonio fue un idilio casi hipnótico, en el que él puso todo su amor, y ella toda su desesperada pasión. Fuera de eso, nada había de común entre ellos. Y como el destino tiene previsiones fatales, cortó aquel idilio al año justo de haberse anudado.

Cuando Lucía había quedado encinta, Morán resolvió llevarla a Buenos Aires, o por lo menos a Posadas. ¡Qué recursos podía ofrecer un lugar como Iviraromí, cuyas comadronas indígenas

⁸ *Misiones* es una provincia situada en la región del Noreste argentino. Limita al oeste con Paraguay, del que está separada por el río Paraná, al este, norte y sur con Brasil. Es la provincia más húmeda del país

no hablaban sino guaraní, y rezaban después de 150 años de expulsión jesuítica, sus avemarías en latín.

Lucila se opuso. Lo que afrontaba su marido en su ruda vida de hombre, podía afrontarlo ella también con sus fuerzas de mujer. Morán razonó, rogó –aunque profundamente halagado por el valor de Lucila-. Ella resistió, con un entusiasmo y una fe rayanos en el espanto, y el desastre se verificó. Después de quince días de fiebre, letargo y alucinaciones horribles, Lucila abandonaba la vida.

Morán quedó solo en el centro de un paisaje que parecía haber guardado, hasta en los últimos postes del alambrado, la impresión de su mujer. ¡Y en su alma! Remordimiento, sentimiento de abuso, de trasplante criminal, de martirio salvaje impuesto a una criatura de 18 años, so pretexto de amor. El se había creído muy fuerte con la vida, y muy tierno en el amor. Allí estaban las consecuencias.

Document 3 : Extrait de *María* de Jorge Isaacs, 1867.

Estaba mudo ante tanta belleza, cuyo recuerdo había creído conservar en mi memoria porque alguna de mis estrofas, admiradas por mis discípulos, tenía de ella pálidas tintas. Cuando en un salón de baile, inundado de luz, lleno de melodías voluptuosas, de aromas mil mezclados, de susurros de tantos ropajes de mujeres seductoras, encontramos aquella con quien hemos soñado a los dieciocho años, y una mirada fugitiva suya quema nuestra frente, y su voz hace enmudecer por un instante toda otra voz para nosotros, y sus flores dejan tras sí esencias desconocidas; entonces caemos en una postración celestial: nuestra voz es impotente, nuestros oídos no escuchan ya la suya, nuestras miradas no pueden seguirla. Pero cuando, refrescada la mente, vuelve ella a la memoria horas después, nuestros labios murmuran en cantares su alabanza, y es esa mujer, es su acento, es su mirada, es el ruido de los pasos sobre las alfombras, lo que remeda aquel canto, que el vulgo creará ideal. Así el cielo, los horizontes, las pampas y las cumbres del Cauca, hacen enmudecer a quien los contempla. Las grandes bellezas de la Creación no pueden a un tiempo ser vistas y cantadas: es necesario que vuelvan al alma empalidecidas por la memoria infiel.

EXEMPLES D'ENTRETIEN

Il convient de rappeler en introduction de cette sélection de sujets proposés à la session 2014 que nous présentons là un échantillon représentatif de ce qui a été donné en retenant ceux qui ont la forme la plus proche du modèle élaboré pour la session 2015. Ils n'ont néanmoins pas été corrigés en tenant compte des indications données dans le préambule de ce rapport qui s'appliqueront pour la session prochaine.

EXEMPLE 1

DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

Notion : Visions d'avenir : créations et adaptations

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

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

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

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

1) PRODUCTIONS DES ELEVES (classe de seconde) :

Expresión escrita: ¿Cómo será la ciudad hispánica ideal del siglo XXI ?

Describe en futuro la ciudad hispánica ideal del siglo XXI, precisando:

- su organización espacial ideal / 2
- las actividades propuestas a los habitantes / 2
- el ambiente general en ella / 1

¡Atención! Tienes que explicar y comentar brevemente cada una de tus proposiciones (aspectos positivos, objetivos...) / 2,5

Utilización del futuro del indicativo / 2,5

Copie d'élève 1

En mi ciudad ideal del siglo XXI, podremos encontrar muchos parques acuáticos para jugar después un día de escuela, tendremos también una plaza mayor, en el corazón de la ciudad. En la plaza mayor, veremos bares para hablar en torno a un café con sus amigos, discotecas para bailar y restaurantes para comer con la familia. Mi ciudad será una ciudad donde haremos la fiesta. En la plaza mayor los jóvenes de mi ciudad podrán quedar para ir a la discoteca. En torno a mi plaza mayor tendrá

una muralla. Podemos imaginar también que habrá una gran fiesta en el nuevo año en la plaza mayor donde todos los habitantes podremos ir a bailar, beber y comer.

Copie d'élève 2

La ciudad hispánica ideal del siglo XXI será organiza con una grande plaza en el corazón de la ciudad y con muchas casas cerca de la plaza. Será con tiendas, restaurantes, cines con una arquitectura moderna y con parques y espacios verdes con árboles y flores para los niños y bancos para los mayores, pero no al sol. Será sin contaminación y sin humo negro, hará un aire puro. Hará muchas actividades en mi ciudad, fiestas en la noche y animaciones en las calles. La mayoría de los transportes será bicicletas para no crear contaminación con los coches. El ambiente será muy agradable con habitantes felices y sonrientes.

Copie d'élève 3

La ciudad hispánica ideal del siglo XXI tendrá una organización espacial ideal. Primero, la ciudad ideal estará en la costa y tendrá puertos, castillos y murallas, sus murallas se construyeron bajo la dominación romana pero existirán en el siglo XXI. Después, se solerá organizar espectáculos de baile, conciertos y también procesiones durante la Semana Santa porque estas actividades permitirán de reunirse y de encontrarse. Habrá iniciativas como desayunar con viandantes en la plaza mayor y también conceptos ecológicos como el bicing. Para terminar podemos decir que gracias a las actividades los habitantes de la ciudad podrán conocerse y habrá un ambiente de alegría y de felicidad en la ciudad hispánica ideal del siglo XXI.

2) DOCUMENTS D'APPUI

A) Documents supports proposés à la classe (Séances 3 et 4)

Documento 1

La ciudad del futuro

Esas urbes (1) submarinas de ensueño protegidas por domos inmensos o los vehículos que vuelan sobre las metrópolis en la película *Blade Runner* tardarán bastantes años en ser realidad. La ciudad que viene, la de dentro de un par de décadas, no romperá radicalmente con la apariencia de la actual. Eso sí, en sus entrañas (2) y de una manera silenciosa, vivirá una transformación similar a la de la llegada de Internet a nuestras vidas, afirman las empresas tecnológicas y los responsables de las ciudades que ya se han montado al tren del cambio. La urbe, con ayuda de la tecnología, será más limpia, ecosostenible, ofrecerá una mejor calidad de vida a sus vecinos. El cambio no es sólo un asunto estético. En 2050, el 75% de la población mundial vivirá en ciudades, según Naciones Unidas.

Una *smart city* (ciudad inteligente), según los expertos, es una urbe que aplica soluciones innovadoras para conseguir una mayor calidad de vida de sus habitantes.

Esto pasa por la tecnología. Ahora es posible crear ciudades "sensibles", que mediante sensores, por ejemplo, arrojen datos (3) en tiempo real sobre temas claves como la contaminación, las basuras, el tráfico o el consumo energético.

Camilo S. Baquero, *elpais.com*, 29 de enero de 2012

(1) la urbe = la ciudad

(2) las entrañas: *les entrailles*

(3) arrojar datos: *fournir des données, des renseignements*

Documento 2

Madrid, 2109

Bruna entró en el parque por la puerta de la esquina. No era un parque vegetal, sino un pulmón. Le gustaba correr entre las hileras (1) de árboles artificiales porque le era más fácil respirar: absorbían más anhídrido carbónico que los parques auténticos y realmente se notaba la elevada concentración de oxígeno.

Yiannis le había contado que, décadas atrás, los árboles artificiales se construían imitando más o menos a los verdaderos, pero ya hacía mucho que se habían abandonado esas formas absurdamente miméticas para buscar un diseño más eficiente.

Rosa Montero, *Lágrimas en la lluvia*, 2011

(1) las hileras: les rangées

(2)

Documento 3

Mi Ciudad

Mi ciudad la hicieron de cristal y cemento,
Arrancan(1) flores y plantan faroles,
Ensanchan (2)calles,
Asfaltan(3) valles.

Mi ciudad la hicieron de ruidos y olores.
Son horizontes de rascacielos(4),
Nubes de humo negro,
Anuncios de colores.

Si pudiera haber soluciones,
Respirar sin pulmones,
Crecer sin jugar,
No estaría mal vivir en mi ciudad.

Mi ciudad la hicieron con asfalto y sin aire,
Con bancos de viejos al sol,
Niños jugando al fútbol

En medio de la calle.

Si pudiera haber soluciones,
Respirar sin pulmones,
Crecer sin jugar,
No estaría mal vivir en mi ciudad.

Letra de Joan Ferrés, 1975

- (1)arrancan: arrachent
- (2)ensanchan: élargissent
- (3)asfaltan: bitument<el asfalto
- (4)rascacielos: gratte-ciels



Vista aérea de Barcelona

B) La mise en oeuvre pédagogique

SEQUENCE DE TRAVAIL -
SECONDE

THEMATIQUE : LA ARQUITECTURA URBANA	
Programmes officiels : <i>L'Art de vivre ensemble</i> - « Visions d'avenir : créations et adaptations »	CLASSE : SECONDE de 35 NIVEAU ATTENDU : B1

<p>PROBLÉMATIQUES CULTURELLES: Comment a évolué l'aménagement urbain des villes hispaniques en fonction des époques? A quoi ressemblera la ville hispanique idéale de demain?</p> <ol style="list-style-type: none"> la fonction militaire au Moyen-Âge (<i>ciudades amuralladas</i>, Ávila, Toledo...) la fonction économique et sociologique (Salamanca y su plaza Mayor / el mercado de Texcoco) et religieuse (el centro religioso = Templo Mayor en Tenochtitlán: plaza actual del Zócalo en México DF) la ville du futur: Madrid 2109. <p>ACTIVITÉS PRÉVUES :</p> <ul style="list-style-type: none"> Réalisation de un <i>folleto turístico</i> comme <u>activité d'entraînement</u> (EE) Thème d'imitation en atelier d'EE: rédiger deux strophes d'un poème sur la ville idéale de demain comme <u>activité d'entraînement</u> Rédiger un court article sur la ville hispanique idéale du XXI siècle comme <u>évaluation</u> (EE). <p>NOMBRE DE SÉANCES : 4</p>		<p>Activités langagières travaillées : CO / CE vers EOC et EE</p> <p>DESCRIPTEURS DU CADRE EUROPEEN</p> <p>CO - B1 : « Je peux comprendre un court documentaire / extrait vidéo dans une langue standard”.</p> <p>EOC - B1 : « Je peux présenter de manière organisée une ville, centre d'intérêt culturel»</p> <p>EE - A2 : « Je peux dans un dépliant touristique présenter et comparer deux villes brièvement»</p> <p>EE - B1 : « Je peux dans un court article décrire la ville de demain et justifier mes choix»</p> <p>OBJECTIFS :</p> <p>Objectifs culturels: Réfléchir sur la ville hispanique au travers des époques.</p> <p>Objectif pragmatique: Synthétiser pour décrire et commenter ; organiser son discours.</p> <p>Objectifs linguistiques: Vocabulaire de la ville (barrios, murallas, calzadas, avenidas, plaza mayor...) / réactivation de la comparaison et des chiffres / les connecteurs logiques / la familiarisation avec les temps du passé / l'appropriation du futur de l'indicatif.</p>		
Séance n°...	DOCUMENTS ETUDIÉS	OBJECTIFS	MISES EN OEUVRE	TRAVAIL PRÉVU POUR LA MAISON
<p>Séance n°1</p> <p>CO vers EO</p>	<p>CO “Ávila, ciudad de los caballeros” (vidéo)</p> <p>(ciudad medieval inexpugnable en tiempos de la invasión musulmana s.VIII) - 4'</p>	<p>OBJECTIF: Etre capable de présenter une ville médiévale, un bâtiment de défense avec une église en son centre et de commenter sa situation géographique privilégiée durant la Reconquête chrétienne.</p>	<p>☐☐ <i>Lluvia de palabras</i> autour du terme de “ciudad” => mise en place du vocabulaire basique</p> <p>Travail de la CO : Repérages des différentes informations sur Ávila (<i>el número de habitantes, datos sobre su arquitectura, una ciudad patrimonio de la Humanidad, la Edad Media = época de mayor esplendor, la fiesta medieval hoy en día ...</i>)</p>	<p>1. Pour la séance 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> Completa el mapa de España dejado en blanco indicando las ciudades fortificadas más destacables entre Ávila, Ceuta, Ciudad Rodrigo, Lugo, Peñíscola (en el norte de la Comunidad valenciana), Toledo. Busca en internet fotos de las ciudades indicadas antes. <p>2. A rendre une semaine plus tard.</p> <p>EE por grupos de 2 ó 3 : Visitar las páginas oficiales de Ceuta y de Saint Malo, comparad las dos ciudades (estudiad la ubicación de la</p>

				<p>ciudad, precisad su función militar y presentad <u>brevemente</u> sus castillos). Elaborad un <u>folleto turístico comparativo</u> con unas fotos y breves presentaciones. http://www.ceutaturistica.com/ -http://www.saint-malo-tourisme.es/descubrir</p>
<p>Séance n°2</p> <p>CO vers EO</p>	<p>CO - "La plaza mayor de Salamanca, el ombligo de la ciudad" - 1'20 (vídeo)</p>	<p>OBJECTIF : Etre capable de réfléchir sur la situation militaire privilégiée des villes du Moyen-Âge: sur une colline, près de la mer...</p> <p>OBJECTIF : Etre capable de commenter la fonction passée et actuelle que joue la plaza mayor dans les villes hispaniques: lieu de <i>relaciones; manifestaciones; con tiendas y restaurantes para ir de tapas...</i></p>	<p>Repaso: décrire oralement des photos des villes fortifiées espagnoles situées sur la carte vierge.</p> <p>Elucidation de la CO: décrire oralement des photos de <i>plazas mayores</i> du monde hispanique (Lima / Madrid) pour commenter le centre névralgique, le lieu animé de rencontres (<i>citarse en / relacionarse con / quedar en...</i>)</p> <p>Travail de la CO : Repérages des caractéristiques de la plaza mayor de Salamanca et de son évolution au cours de l'Histoire: -el corazón, la cabeza, el ombligo; sitio de encuentro y de paseo (<i>jubilados, estudiantes, funcionarios y turistas...</i>), el reloj -en el pasado: <i>ajusticiamientos, corridas de toros (illustrées par un tableau d'une école madrilène du XVIIème siècle), paradas militares francesas inglesas y franquistas.</i> -Hoy : <i>bares, cafés, restaurantes y noviazgos en el ayuntamiento.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Taller de EOI ½ grupo en clase:</p>	<p>Pour la séance 3 :</p> <p>1. Lee atentamente el artículo <i>El Zócalo en México DF</i> y entresaca las expresiones que describen las partes de la plaza del Zócalo.</p> <p>2. Dibuja un plano de la plaza.</p>

			<p>Llamas por teléfono a tu compañero/a para quedar en la plaza mayor de Salamanca. Imaginad el diálogo en unos 1'-2' y planificad lo que vais a hacer.</p>	
<p>Séance n°3</p> <p>CE vers EO</p>	<p>1. CE - <i>El Zócalo en México DF</i></p> <p>+ Tenochtitlán, el mercado de Texcoco en tiempos precolombinos (Mural de Diego de Rivera, 1929-1935) comme illustration.</p> <p>2. Las ciudades modernas / ¿del futuro?</p> <p>Un artículo del <i>País</i> + un fragmento de una novela de Rosa Montero</p>	<p>OBJECTIFS :</p> <p>- Etre capable de préciser ce qu'il reste du Templo Mayor de Tenochtitlán, de situer la cathédrale et d'expliquer sa présence (colonisation espagnole et évangélisation) ; le palais présidentiel, centre du pouvoir.</p> <p>- Etre capable de préciser l'importance et la fonction de la place aujourd'hui: lieu de rencontres et de manifestations.</p> <p>Objectifs linguistiques : les connecteurs logiques</p> <p>OBJECTIFS :</p> <p>-Etre capable de comprendre la description de la ville de demain: une ville technologique intelligente.</p> <p>-Etre capable de commenter la vision pessimiste de Madrid en 2109: une ville polluée et artificielle.</p> <p>Objectifs</p>	<p>Rendre les <i>folletos turísticos</i> corrigés.</p> <p>Repaso : <i>A la manera de un guía turístico presenta de manera organizada la plaza del Zócalo.</i> CE vers EOC (interrogation de 2 élèves)</p> <p>Travail de la CE : repérer dans l'ensemble documentaire les éléments pour décrire et commenter le Madrid futuriste de 2109. Commenter la vision du document 1 et l'opposer au document 2 plus pessimiste.</p>	<p>Pour la séance 4:</p> <p>Describe la foto de la Ciudad de las Artes y de las Ciencias en Valencia del arquitecto Santiago Calatrava.</p> <p>¿En qué medida puede ilustrar la visión futurista del documento 1?</p>

		linguistiques: observation de la formation du futur de l'indicatif à partir d'un relevé dans le document 1.		
Séance n°4 CE vers EO et EE	CE - <i>Mi ciudad</i> – Joan Ferrés, 1975 (chanson étudiée comme un poème)	OBJECTIFS: Etre capable de comprendre la vision pessimiste du poète et de la commenter : une ville de ciment, sans végétation, polluée et peu accueillante pour toutes les générations. Saisir l'ironie du poète. OBJECTIF : Etre capable d'imaginer la ville idéale de demain en réemployant le vocabulaire étudié dans les documents et d'utiliser le futur de l'indicatif.	Repaso: à partir de la photo de la <i>Ciudad de las Artes y de las Ciencias en Valencia</i> de l'architecte Santiago Calatrava. Travail de la CE: - faire observer la forme du document pour en déduire sa nature; faire observer le titre pour en déduire que c'est le je poétique qui parle. - Consignes de lecture silencieuse: <i>leed el poema y entresacad los elementos que describen la ciudad del poeta.</i> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Taller de EE: Imitando la forma del poema imagina la vida ideal en la ciudad del <u>futuro</u> (dos estrofas). Empieza con " <i>Mi ciudad ideal la harán de / sin ...</i> "	

EXEMPLE 2

DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

Notion : Mythes et héros.

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

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

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

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

1) PRODUCTIONS DES ELEVES (classe de première L) :

Consigne :

1. Responde a la problemática de la secuencia : ¿Frida Kahlo y Diego Rivera : dos artes en fusión ?
2. Di en qué Diego y Frida eran personajes anticonformistas. Utiliza los elementos de la secuencia.

COPIE D'ELEVE 1 :

1. Si, Frida y Diego son dos artes en fusión porque pintaba todo los dos. A Se le quieren México y Son comprometidos y son anticonformistas, rebelde, personajes que no sigue las reglas.

Pero sabemos que le dos artes non son en fusión porque Frida pintaba un arte surrealista y rare. Pintaba autorretratos de ella misma, de su vida, autocentraba mientras que Diego pintaba un arte realista en fresco murales y trabajadores rente simple y su arte es comprometido. Al contrario, Diego quiere ayudar la gente mientras que Frida pintaba que ella misma durante su combalecianza.

2. Sabemos que Diego y Frida son dos personajes anticonformistas porque no sigue la reglas. Frida fuma, y se llevaba con un pantalon mientras Las autras. Pero Diego

es anticonformista también porque pintaba en un mural que esta a Rockbeler y es infelidades a Frida con las autras y durante su arte murale esta prohibición.

COPIE D'ELEVE 2 :

1. Frida Kahlo y Diego Rivera tienen muchos puntos comunes y diferencias en las obras. A Frida no le gustan los Estados Unidos porque había muchas desigualdades e injusticias sociales entre ricos y pobres. Diego pintaba estas desigualdades, se hace el portavoz de los campesinos y gente del pueblo. Al contrario, Frida pintaba su vida dramática. En la película de Frida, podemos ver que Rockefeller quiere que Diego quite la figura comunista de Lenine y Diego se niega a quitarla. Podemos ver en la pintura que Frida que titula "la frontera", que muestra los aspectos negativos de los Estados. Como ella, Diego era rebelde contra Rockefeller que simboliza el capitalismo americano. En la letrera de Frida por su hermana, Frida quiere rendir homenaje a su país ya que lleva ropa tradicional tehuana en los Estados Unidos. En sus pinturas, Diego rindió homenaje como ella. En efecto, muestra la realidad en México con los trabajadores mexicanos. Podemos decir que estos dos personajes, son totalmente diferentes pero tenían las mismas ideas sobre muchas cosas. Por ejemplo, Diego y Frida denunciaban los Estados Unidos para educar a la gente. Podemos decir que Frida y Diego son dos artes en fusión porque son dos estilos diferentes y pero denuncian las mismas ideas que ellos pintaban diferentemente.

2. Diego era un personaje rebelde y anticonformista. Su arte era comprometido mientras que Frida tenía un estilo surrealista, que fue autocentrico y egocéntrico. En sus pinturas, Diego denuncia el capitalismo en particular americano. Pero, los dos personajes rinden homenaje a su país. En efecto, es una declaración de amor por sus orígenes. Diego pintaba en los muros durante la época del muralismo, para educar a la gente. Se consideró como instrumento ideal para educar a la gente. A la inversa, Frida pintaba sus sentimientos íntimos y su vida que fue dolorosa. En efecto, Diego y Frida pintaban la realidad y sus propias ideas sobre el mundo; este comportamiento muestra que son anticonformistas.

COPIE D'ELEVE 3

1. Frida Kahlo y Diego Rivera tienen dos artes muy diferentes, pero en mismo tiempo, dos estilos artísticos que están muy próximos. De una parte, estos dos artes se oponen y están diferentes. En efecto, el arte de Diego Rivera es muy comprometido, mientras que el arte de Frida Kahlo es particularmente autocentrado. En sus obras, Frida Kahlo pinta ella misma, pinta su vida, su realidad al contrario de Diego que pinta los campesinos, los trabajadores y la gente simple. Se hace el portavoz del pueblo Mexicano. En consecuencia, las pinturas de Frida son autorretratos mientras que Diego pintaba frescos murales, para luchar contra las injusticias sociales y para dar sus ideas a la gente. Además, la pintura de Diego Rivera es realista a contrario de la pintura de Frida Kahlo que es rara, surrealista. De una otra parte, el arte de Frida y de Diego está un poco en fusión, y no se opone totalmente, a pesar de las diferencias entre los dos artes. En efecto, el arte de Frida es poco comprometido, como lo vemos en "La Frontera", donde opone el capitalismo americano con el México, como su marido. Además, Frida y Diego

quieren rendir homenaje a su país y subrayar las diferencias entre los Estados Unidos y Mexico.

2. Diego y Frida eran personas muy rebeldes, particularmente anticonformista y eran dos personas que no siguen las reglas. Podemos notar que cuando Frida se casó con Diego no llevaba un vestido blanco. En efecto, llevaba una ropa tradicional de Mexico. Diego era igualmente anticonformista, porque en un contexto de guerra Fría, Diego pintó una figura de Lenine en un muro de los Estados Unidos. Además cuando Rockefeller le pide que quite la figura de Lenine, se niega a quitarla.

2. DOCUMENTS D'APPUI

A) DOCUMENTS SUPPORTS PROPOSES A LA CLASSE

Documento 1: “Yo no pinto sueños, pinto mi realidad”, Frida (1907-1954)

□ Frida Kahlo nació el 6 de julio de 1907 en Coyoacán, México. Su vida estuvo marcada continuamente por los accidentes y la enfermedad. A los 6 años sufrió poliomielitis, una grave enfermedad infantil, como secuela anduvo muchos años de su vida con un bastón y su pie se quedó deformado para siempre. A los 16 años sufrió un terrible accidente de tráfico cuando el bus en el que viajaba chocó contra un tranvía. Su columna vertebral se rompió en varios puntos y una barra de metal atravesó su cuerpo de par en par. Pasó más de un año en el hospital para recuperarse de sus heridas. Fue un episodio dramático y doloroso de su vida. Además, este accidente influyó negativamente en sus relaciones amorosas ya que su novio en aquel entonces se fue a Europa sin ella pero en su convalecencia comenzó a pintar, autorretratos en particular. A los 20 años conoció al pintor Diego Rivera con quien se casó en 1929. Poco después se fueron a los Estados Unidos, allí Frida sufrió un aborto terrible. Frida y Diego volvieron a « su querido México » como solía decir Frida. Sin embargo, allí, su vida no fue mejor ya que tuvo que afrontar las numerosas infidelidades de Diego, también con su hermana Cristina, lo que la obligó a vivir en solitario, salpicada de romances con personajes como el escultor americano Isamu Noguchi o León Trotski. En consecuencia, las continuas infidelidades de su marido la llevaron a divorciarse en 1939. Sin embargo, un año más tarde volvió a casarse con Rivera, el gran amor de su vida y se instalaron en la Casa Azul, antigua casa de los padres de Frida. A continuación en 1950 fue operada siete veces de la columna vertebral por lo que tuvo que pasar de nuevo nueve meses en el hospital. Tres años después se organizó su primera exposición personal en México a la que llegó literalmente en su cama a pesar de (*malgré*) las prohibiciones de su médico. Finalmente, en 1953 le amputaron la pierna derecha, sufrió fuertes depresiones. El 13 de julio de 1954 murió a los 47 años en su casa a causa de una embolia pulmonar. Su popularidad y reconocimiento han ido creciendo desde aquel día y sus cuadros se valoran hasta 1.5 millón de euros en la actualidad.

Documento 2:

Autorretrato en la frontera entre México y los Estados Unidos, 1932, Frida Kahlo



Documento 3:

En 1930, los mexicanos Frida Kahlo y Diego Rivera fueron a los Estados Unidos por dos años. En San Francisco le dieron varios encargos⁹ a Diego Rivera para pintar murales.

San Francisco,

Querida Cristi,

Espero que estén todos bien. Yo me lo paso bien a pesar de¹⁰ que esta ciudad es deprimente. Hay tantos pobres, no sólo los obreros mexicanos; también hay muchos blancos que hacen cola para conseguir unas migajas de pan. Y mientras tanto, la gente de Telegraph Hill vive en mansiones y come caviar. A pesar de este horror, disfruto como puedo de mi vida cotidiana.

Cuando voy por la calle, todo el mundo se para a admirar mis hermosos vestidos de tehuana¹¹. Aquí nadie ha visto nunca nada parecido. Los desconocidos se me acercan y hablan conmigo, y yo les contesto en inglés. ¡No te puedes imaginar lo bien que lo hago! [...] Con los amigos de Diego no puedo hablar mucho, porque todo el mundo quiere hablar con él, aunque él no sabe ni una palabra de inglés. Yo me limito a sonreír.

Diego siempre está rodeado¹² de gente: ayudantes, estudiantes, admiradores, parásitos. Todos le lisonjean¹³ y a tu hermanita nadie le hace caso, claro pero sólo porque soy la señora de Rivera, y no porque les importe de verdad. Solo soy un accesorio, tengo ganas de volver. Si quieres que te diga la verdad, los gringos no me

⁹ *commandes*

¹⁰ *malgré*

¹¹ Traje típico de una tribu mexicana

¹² *entouré*

¹³ *Le flattent*

gustan nada, con sus caras de panecillo medio cocido¹⁴ y su piel como harina de avena¹⁵.

Querida Cristi, ahora tengo que dejarte. Espero no haberte aburrido con mi carta. Te echo mucho de menos y te quiero.

Frida

Bárbara Mujica, *Mi hermana Frida*, Barcelona, 2001

Documento 4:

DIEGO RIVERA (1886-1957)

« **Mi estilo nació como nacen los hijos, en un instante, pero en mi caso el embarazo¹⁶ duró 35 años** »



Fuente: <http://www.elhistoriador.com.ar/biografias/r/rivera.php>

Autor : Alejandro Jasinski

Nació en Guajanato, México, en 1886. A los diez años ya estaba matriculado¹⁷ en la academia artística del viejo convento de San Carlos, en la ciudad de México. Sin embargo, su iniciación en la pintura fue tanto más temprana que el mismo Rivera ha afirmado: “El más remoto¹⁸ recuerdo de mi vida es que yo dibujaba”. De aquella vieja academia de arte, Rivera sacó algunas técnicas que le permitieron dar forma a su estilo.

A los 16 años, Rivera cursaba¹⁹ en la Escuela de Bellas Artes, de donde fue expulsado por participar de una protesta estudiantil. Así que se fue al viejo continente en 1906 para descubrir las vanguardias artísticas soñando trabajar con Cézanne que se muere desafortunadamente en mismo año. En Francia trabó amistades con Picasso, Delaunay, Modigliani. En España aprendió del impresionismo y se vinculó²⁰ al movimiento anarquista español.

Pasó más de 13 años en Europa : Francia, Bélgica, Inglaterra e Italia, volvió definitivamente a México, influenciado por los grupos de arte y política del Montmartre parisino, consciente de la necesidad del artista de desafiar²¹ al “mundo burgués” y cargado de 325 pinturas y algunas ideas sobre la técnica y las posibilidades sociales de la pintura mural.

En poco tiempo, influenciado por el gran pintor José Guadalupe Posada, Rivera logró imponer²² la nueva estética del México revolucionario: la expresión de las

¹⁴ *Des petits pains à moitié cuits*

¹⁵ *Leur peau comme de la farine d'avoine*

¹⁶ El embarazo : *la grossesse*

¹⁷ *Il était déjà inscrit*

¹⁸ Remoto : lejano

¹⁹ Cursaba : seguía las clases de

²⁰ Se vinculó : se relacionó

²¹ *défier*

²² Logró imponer : il a réussi à imposer

danzas y fiestas comunales, máscaras, colores mexicanos, la artesanía indígena, de los trabajadores y de la gente simple.

En 1920, el nuevo presidente de la República mexicana designa a José Vasconcelos ministro de la Educación Pública. Vasconcelos libera México del imperialismo norteamericano y declara : « Hay que dar al pueblo la esperanza y el gusto por la belleza. [...] Organicemos la armada de los educadores que se sustituirá a la armada de los destructores. » Así comenzó la época del muralismo de Rivera ya que pintar en los muros se consideró como instrumento ideal para educar a la gente. Monumentales y realistas, los frescos murales se plasmaron principalmente en edificios públicos. El estilo muralista de Diego Rivera había nacido.

Su estilo nacional reflejaba la historia del pueblo mexicano, desde la época precolombina hasta la Revolución, con escenas de un realismo vigoroso y popular, y de colores vivos.

En 1930, a pesar de formar parte del Partido Comunista de México, Rivera llegó con su arte a Estados Unidos, donde realizó numerosas pinturas monumentales, especialmente en Michigan y en Nueva York. El millonario americano Nelson Rockefeller le encargó en 1933 un enorme fresco para la entrada del futuro Building Rockefeller que destruyó poco tiempo después por razones de incompatibilidad ideológica.

El 24 de noviembre de 1957, a los 70 años, falleció en México Distrito Federal.

B) MISE ŒUVRE PEDAGOGIQUE :

SECUENCIA 1 ^{ère} L Frida Kahlo y Diego Rivera: ¿el arte en fusión?				
SUPPORTS ET ACTIVITES LANGAGIERES	COMPETENCES LINGUISTIQUES (grammaticales et lexicales)	COMPETENCES CULTURELLES	COMPETENCES PRAGMATIQUES	ACTIVITES EN CLASSE
<p><u>Pré-requis</u> Quizz au labo sur l'histoire du Mexique. Doc : Tabla cronológica de la historia de México</p>	<p>➤ Les temps du passé (prétérit + imparfait)</p>	<p>➤ Historia de México (conquista → Revolución de 1910)</p>	<p>➤ Chercher des infos sur un site web</p>	<p>➤ Par deux, chercher les infos au labo sur un site web</p>
<p>1. « Yo no pinto sueños, pinto mi realidad » <u>Biographie de Frida,</u> + <u>Nueve pinturas de Frida representativas de su estilo intimista.</u> <u>*Ces peintures ont été vidéo-projetées et n'apparaissent pas dans ce dossier (le but était de faire découvrir l'œuvre et de montrer qu'elle est liée à sa vie).</u></p>	<p>➤ Champ lexical de la révolution : <i>luchar por, los obreros, los campesinos, la dictadura, estallar, independizarse</i></p> <p>➤ Marqueurs temporels: <i>A los 16 años.../ el autorretrato</i></p> <p>➤ Connecteurs logiques</p>	<p>➤ estilo autobiográfico e intimista de Frida</p> <p>➤ Diego/ Frida, una pareja indisoluble y mítica</p>	<p>➤ Entraînement à la compréhension de l'écrit (utilisation des marqueurs temporels, des connecteurs logiques...)</p> <p>➤ Réactiver des connaissances pour donner un sens à des peintures</p>	<p>➤ Ordonner les paragraphes d'une biographie</p> <p>➤ Associer peintures et éléments textuels</p> <p>➔ Evaluation de vocabulaire (biogr. de Frida, histoire Mexique, style artistique)</p>

<p>2. CE, Biographie de Diego « <u>Mi estilo nació..</u> », Alejandro Jasinski, www.elhistoriador.com</p>	<p>➤ Champ lexical de l'opposition et de l'engagement: <i>Rebelde/ anticonformista/ comprometido/ el portavoz/ rendir homenaje</i></p> <p>➤ Préposition: <i>viajar a Europa</i></p>	<p>➤ Muralismo mexicano : arte comprometido y didáctico</p> <p>➤ Guerra ideológica : capitalismo ≠ comunismo</p>	<p>➤ Entraînement au questionnement type bac</p> <p>➤ Entraînement à la compréh. de l'écrit : relever les marqueurs temporels, les noms propres, de personnes (classes sociales), les styles artistiques. Associer à chaque époque, un lieu, des personnes, un style → dresser une synthèse de l'évolution de son style. Souligner l'association <i>pintar / educar</i></p> <p>Faire définir idéologie de Rivera (défier les bourgeois, éduquer le peuple, inscription au PC), en opposition avec <i>imperialismo americano</i></p>	<p>➤ Relever des éléments de la biographie pour dresser le portrait et définir l'art de Diego</p> <p>➔ Pause récapitulative problématique : Diego, Frida, ¿un arte en fusión ? Hasta ahora no mucho....</p>
<p>3. CE « Una mexicana en Gringolandia », Bárbara Mujica, <i>Mi hermana Frida</i>, 2001.</p>	<p>➤ Idiomatismes: <i> echar de menos Gustar Pasarlo bien</i></p>	<p>➤ Los gringos</p>	<p>➤ Entraînement à la compréhension de l'écrit : le format du courrier, repérage des lieux, du temps employé (vivencia presente), opposition pauvreté /richesse, champ lexical de l'admiration, flatterie, restrictif « solo », élément qui attire l'attention chez Frida « tehuana », expression négatives, métaphores...</p>	
<p>3 Bis. Peinture de Frida Kahlo <u>Autorretrato en la frontera entre México y los Estados Unidos</u>, 1932 *Ce tableau a été vidéo-projeté. Ici il est</p>	<p>➤ Situer dans un tableau: <i> en primer término/ en segundo término/ en el fondo....</i></p>	<p>➤ El arte de Frida: entre intimismo y compromiso social</p>	<p>➤ De la description à l'analyse/ interprétation d'une œuvre picturale</p>	<p>➔ Diego, Frida, ¿un arte en fusión? Más de lo que podíamos imaginar...</p>

joint au document <u>Una mexicana en Gringolandia</u>				
4. Peinture de Diego Rivera « Paisaje zapatista »		➤El arte de Rivera : arte comprometido y didáctico	➤De la description à l'analyse/ interprétation d'une œuvre picturale: mise en pratique formative	
<p>Une fiche récapitulative des points à maîtriser tant au niveau linguistique et méthodologique qu'au niveau culturel a été distribué aux élèves avant l'évaluation afin de guider leurs révisions. Plusieurs questions concernant la séquence y figuraient afin d'inviter les élèves à mener des révisions réflexives : <i>¿En qué contexto socio-histórico vivían Frida y Diego? ¿Cómo influyó en el estilo de Diego Rivera?, ¿Cómo fue la vida de Frida? ¿Qué tipo de pintura pintaba Frida? ¿Cómo se podría cualificar su estilo de pintura?, ¿Cómo era Diego? ¿Qué tipo de pintura pintaba? ¿Cuál era el objetivo de sus pinturas? ¿qué diferencias existen entre la obra de Frida y la de Diego?, ¿punto común entre La frontera y la obra de Diego?...</i></p>				

EXEMPLE 3

DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

Notion : Modernité et tradition

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

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

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

- le contexte d'enseignement
- les documents supports proposés à la classe
- la mise en œuvre pédagogique
- le(s) document(s) annexe(s).

1) PRODUCTIONS DES ELEVES (Classe de troisième)

Expresión escrita: Estás de vacaciones en Madrid y hoy has visitado el Museo Reina Sofía. Has visto el Guernica de Pablo Picasso y te has quedado impresionado. Decides mandarle una postal del cuadro a un amigo para contárselo:

- ↪ *saluda a tu amigo(a) y dile de dónde y por qué le escribes*
- ↪ *di lo que representa el cuadro*
- ↪ *da tus impresiones justificándote*
- ↪ *¡no te olvides de evocar el contexto histórico!*
- ↪ *al final, despídete y firma*

Critères retenus : longueur de la production et respect de la consigne - correction de la langue (orthographe, grammaire, lexic) - cohérence - connaissances culturelles

Copie d'élève 1

11 de diciembre de 2013

Hola Aubin!

hoy el visito un museo historico y mi parece hace triste.

Este cuadro fue pintado por pablo Picasso en el siglo del 1937. Este cuadro se titula Guernica, actualmente fue expuera en Madrid. El pintor demostrar el Bombardeo de la guerre civil, el cuadro me hace triste porque sus colores principales es negro y Blancos. En el centro del cuadro es un caballo. Su lengua es puntiagudo representa el pueblo. A la izquierda el madré critendó porque su Bebe es muerté para la guerra violenté. ~~El pintor~~ este demostrar que el cuadro fue violente. A la izquierda un personarre lleva una espada rota. el cuadro merendo 800 cm x 500 cm es miy grande, a mi me gusta el cuadro porque es muy sympatico

¡ADIOS AUBIN!
Dawson

Copie d'élève 2

Madrid, Miercoles, el 11 de diciembre

¡Hola!

¿Qué tal? Estoy de vacaciones en Madrid y hoy he visto el Guernica de Pablo Picasso en el Museo Reina Sofía. Tengo ganas de explicarte y de describirte esta obra. ¡Qué cuadro más grande! Mide cuatro metros por ocho metros. ¡Es impresionante! Este cuadro fue pintado por Pablo Picasso en mil novecientos treinta y siete. Se titula "Guernica" porque allude a el Bombardeo de Guernica, un día de mercado, de esta ciudad veintiséis de Abril en 1937. En esta obra, Picasso denuncia la violencia y los horrores de esta guerra civil. A la izquierda, hay una mujer que grita y que llora de dolor porque su niño en sus brazos esta muerto. Hay también un toro cerca de la mujer. En el centro, hay un caballo que esta suffriendo porque una lanza le atraviesa. Sus miembros son desarticulados. En el sol, podemos divisar personajes que están heridiendos, están también deformados. A la derecha, un personaje grita y mira el cielo. Su casa se inflama, se diría que tiene miedo. Arriba, hay una bombilla al interior de un ojo. Se diría que la bombilla mira la escena. ¡Qué cuadro más horrible! En efecto los personajes son deformados. Este cuadro me da miedo porque todos los personajes gritan y encuentro que es horrible. Este cuadro es solamente en negro y blanco y es triste. Pero pienso que el pintor mostrar muy bien la violencia de esta guerra civil. La pintura de Pablo Picasso pertenece a el movimiento cubisto. Picasso es un artista comprometido. Espero que un día, tendrás la ocasión de contemplar esta obra tan original.

¡Buenas vacaciones, Adios!
Louise

Copie d'élève 3

Madrid, Miercoles, 11 Diciembre

¡Holà María! ¿Qué tàl?

Estoy de vacaciones en Madrid y hoy he visitado el museo Reina Sofía. Una obra interesa me. ¡Que cuadro mas sombre! Es une pintura de Pablo Picasso (fue pintado en 1949) que demostrar la trista, la miséra de la guerra. Se titùla "Guernica" porque esta obra fue pintado durente la Guerra civil Español. Este cuadro es muy sombre y triste porque los colores principal son blanco, negro y gris. A la derecha es un ombre. Esta gritando porque sù casà està en fuego y sùs brases están levando. Sùs ojos están en forma de larmes. En centro es un caballo. Està gritando también porque tener une espada plantando en el. A la izquierda es una mujer que està gritando mucho porque tener un niño muerto en sùs brases. Pablo Picasso pintar mùcho obras y sùs obras están géometrias. Me siento muy transportar para este cuadro porque imagino la horror de la guerra y me siento triste. ¡Pero me gùsta Madrid y my vacaciones son genial y Fénomenal!

¡Hasta luego, buenos vacaciones para tù!

Adéla

2) DOCUMENTS D'APPUI

A) Le contexte d'enseignement

Cette séquence pédagogique a été proposée à des élèves de 3^{ème} LV2 en fin de premier trimestre. La classe est constituée de 22 élèves (11 filles et 11 garçons).

Elle se trouve dans le seul collège public d'une petite ville de 9500 habitants, collège doté d'une SEGPA et d'une ULIS. Ce collège a la particularité de scolariser des élèves de catégories socio-professionnelles très diverses (toutes les catégories sont représentées).

Dans cette classe, 3 élèves sont issus d'une 4^{ème} à dispositif particulier (alternance avec les lycées professionnels) et une élève n'a jamais fait d'espagnol avant son entrée en 3^{ème} (élève scolarisée en MFR). C'est une classe d'un niveau hétérogène (grande variété de profils d'élèves).

B) Documents supports proposés à la classe

Documento 1:



Guernica, Pablo Picasso, 1937, Museo Reina Sofía de Madrid

Documento 2:

Generales traidores

Generales
traidores:
mirad mi casa muerta,
mirad España rota:
pero de cada casa muerta sale metal ardiendo
en vez de flores,
pero de cada hueco de España
sale España,
pero de cada niño muerto sale un fusil con ojos,
pero de cada crimen nacen balas
que os hallarán un día el sitio
del corazón. [...]

Pablo Neruda, *España en el corazón*, 1937

Documento 3:

Mi mejor obra (foro de debate en www.viajeros.com - fragmentos)

Daniela  dice :

¡Hola!

Hablando un poco de arte, ¿cuál es la obra de arte que más te ha impactado?
(pintura, arquitectura, escultura)

¿Podrías subir la imagen y decir algo de ella? Lo que sepas o lo que sientas al verla...

Para conocer un poco más de arte y ¡conocernos también un poco más entre nosotros!



Felipe dice :

Para mí, sin duda es el *Guernica* de Picasso. Un poco por mis propios orígenes ya que mis abuelos vinieron del País Vasco, y porque considero que es una obra maestra que representa la estupidez humana.

Es un cuadro "sonoro", los personajes gritan y mueren bajo las bombas ciegas que lo destruyen todo. La denuncia de la violencia es aquí intemporal ya que vale para cualquier guerra. Me encanta también los rasgos cubistas, los gestos extremos de los personajes y una gran pureza y definición de líneas.



Ana dice :

A mí, me encanta Pablo Picasso, el *Guernica* por supuesto, pero también me fascina ese dibujo conocido como *la Paloma de la Paz*. Picasso la dibujó en 1949, como símbolo de la paz para el Congreso por la Paz que se celebró en París ese mismo año. Es que el pintor malagueño, además de comprometerse políticamente hasta el final de sus días, luchaba contra la mediocridad del mundo con su mejor arma: la pintura.



Isabel dice :

He visto muchas obras de arte, pero ninguna me ha impactado tanto como cuando visité el Museo Reina Sofía en Madrid y vi *el Guernica* de Picaso, sentí dolor de estómago y lágrimas corriendo por las mejillas. Me tuve que sentar porque ese cuadro literalmente me enfermó de la emoción.

Nunca más volví a sentir algo así.



Ricardo dice :

Cuando estuve en el Reina Sofía de Madrid y me encontré con el *Guernica* me quedé impresionado, primero por el tamaño del mismo y luego por lo que representa y la forma de representarlo. El cuadro es de colores tan fríos como lo puede ser la explosión de una bomba y de verdad salí deprimido. Todo lo contrario del museo de Dalí en Barcelona, lleno de color y buen humor.

C) La mise en oeuvre pédagogique

Projet de fin de séquence : *Estás de vacaciones en Madrid y hoy has visitado el Museo Reina Sofía. Has visto el Guernica de Picasso y te has quedado impresionado. Decides mandarle una postal del cuadro a un amigo para contárselo.*
(Expression Ecrite)

Séquence en lien avec l'enseignement de l'Histoire des Arts en 3^{ème} (Thématique : Arts, Etats, Pouvoir - Problématique : l'artiste au service du pouvoir et l'artiste

engagé contre le pouvoir). Au palier 2, est attendue la découverte des grandes œuvres du patrimoine culturel dont fait partie *Guernica*.

Besoins et objectifs visés :

- Connaissances :
 - ↪ contexte historique
 - ↪ éléments de la biographie de Picasso
- Outils de communication :
 - ↪ lexique en lien avec les sentiments, les impressions
 - ↪ lexique nécessaire à la description du tableau
 - ↪ les codes élémentaires du langage épistolaire
 - ↪ quelques formes du passé-composé et du passé-simple
 - ↪ le présent
 - ↪ l'exclamation
- Savoir-faire :
 - ↪ Analyser un tableau de maître
- Savoir-être : faire preuve de sensibilité (cf compétence 5 du socle commun « FAIRE PREUVE DE SENSIBILITÉ, D'ESPRIT CRITIQUE, DE CURIOSITÉ - être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'une œuvre artistique »)
- Activité langagière dominante : EE
- Autres activités langagières : CE, EO.

Compétences du socle entraînées et évaluées :

- C2 (La pratique d'une langue vivante étrangère) : Ecrire - Ecrire un message simple
- Ecrire un court récit, une description
- C5 (La culture humaniste) : Avoir des connaissances et des repères relevant de la culture artistique - Faire preuve de sensibilité, d'esprit critique, de curiosité (être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'une œuvre artistique).

Déroulé de la séquence (ordre des documents et activités langagières travaillées)

- 1) Elucidation du contexte historique → recherches encadrées sur internet **CE + EO**
- 2) Projection et analyse du tableau **EO (EE + EO pour le travail maison)**

Entraînement à l'expression écrite :

- *presentación de la obra y referencia al contexto histórico* (expression guidée : amorces à compléter)

- *Elige un personaje del cuadro que te llama la atención y preséntalo.*

He decidido presentar...

Entraînement à l'expression orale :

Da tu opinión sobre el cuadro y justifica :

↪ *a mí, este cuadro me gusta mucho / no me gusta nada / me emociona / me deja indiferente / me hace triste / me da ganas de... / me impacta*

↪ *lo digo porque...*

↪ *¡qué cuadro más... + adj !*

- 3) Poème de Pablo Neruda *Generales traidores* (extrait de *España en el corazón*)
CE + EO

- Parmi plusieurs extraits de poèmes de Neruda, choisir celui que l'on peut associer au tableau de Picasso et justifier => mise en relation du poème et des éléments figurant dans le tableau (champ lexical de la guerre, de la violence)

- Apprentissage du poème par cœur et récitation évaluée (travail sur la phonologie et sur l'intonation : adéquation entre le contenu du poème et l'intonation)

- 4) *Mi mejor obra* → Evaluation **CE**
5) Evaluation finale en classe **EE**

D) Document(s) annexe(s).

Extraits de l'Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (BO n° 32 du 28 août 2008)

L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. [...]

Aux trois niveaux du cursus scolaire, Ecole primaire, Collège, Lycée, l'histoire des arts instaure des situations pédagogiques nouvelles, favorisant les liens entre la connaissance et la sensibilité ainsi que le dialogue entre les disciplines.

Sans renoncer à leur spécificité, le français, l'histoire – géographie – éducation civique, les langues vivantes et anciennes, la philosophie mais aussi les disciplines scientifiques, économiques, sociales et techniques et l'éducation physique et sportive, s'enrichissent de la découverte et de l'analyse des œuvres d'art, des mouvements, des styles et des créateurs. [...]

Les périodes historiques :

Classe de 3^{ème} : Le XX^{ème} siècle et notre époque. [...]

Les thématiques sont librement choisies par les professeurs dans la liste suivante qu'ils peuvent éventuellement compléter : « Arts, créations, cultures », « Arts, espace, temps », « Arts, États et pouvoir », « Arts, mythes et religions », « Arts, techniques, expressions », « Arts, ruptures, continuités »

EXEMPLE 4

DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

Thématique de Littérature en langue étrangère : L'imaginaire

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

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

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

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

1) PRODUCTIONS DES ELEVES (classe de terminale L) :

Expression écrite : Vas a escribir un cuento fantástico inspirándote en los relatos de Silvina Ocampo y Horacio Quiroga. Si quieres, puedes utilizar un diccionario bilingüe.

Copie A :

A Juan Martínez le encantaba navegar por internet y los video juegos. Durante muchos años, Juan había esperado que sus padres le ofreciera el juego de sus sueños. Ahora, día de su cumpleaños, lo tenía. Comenció a jugar y siguió normalmente su vida.

Este juego le entretuvo hasta al día que Juan empezó a cambiar de comportamiento. Su familia se preocupaba mucho porque Juan no salía, no veía a sus amigos y pasaba sus días a jugar. Por la mañana, jugaba; por la tarde, jugaba; por la noche, jugaba también. Estaba catástrofico. No comía, no dormía, no se duchaba tampoco. Solo si el personaje del juego quería dormir, Juan dormía. Si el personaje quería comer, Juan iba a comer. Al fin y al cabo, no era Juan que dirigía su vida. Un buen día, su personaje le dijo de saltar de un puente. Pero diferente del juego, Juan no tenía varias vidas y se mató.

Copie B :

Don Alejandro nunca había tenido ningún problema en su vida. Tuvo un trabajo, una esposa, dos hijos y un buen coche. Pero hay algunas semanas, su mujer le regaló el teléfono móvil del que soñaba. Esto le permitió ser siempre conectado en las redes sociales. Las primeras semanas pasaron y el hombre era todo el tiempo con su teléfono móvil, excepto cuando estaba cargado. A veces se levantó durante la noche para consultar sus mensajes...

Un día su mujer estaba harta, lloró mucho a causa de la situación y decidió deshacerse del móvil y de lo enterrar en el jardín. Para su sorpresa, cuando llegó a casa después del trabajo, vio su esposa como de costumbre con su teléfono, pero hubo mucha tierra en el tapete del salón. Por lo tanto, al día siguiente, lo puso en el desván que cerró a triple cerrojo porque tuvo mucho miedo. Sin embargo, reapareció al mismo tiempo que su marido como si nada estuviera pasando. Entonces, ella reflexionó un poco y decidió tirarlo al río. Aliviada, fue a tomar un baño, pero se ahogó en el agua. Cuando su marido la encontró, era muerta, con el teléfono en la bañera.

Copie C :

A Miguel le gustaban todos los juguetes: los soldaditos de plástico, las marionetas, las peonzas... A pesar de esto, el viejo oso de peluche que recibió al morir su abuela le dio asco porque olió al humo de la chimenea. Le faltaba un ojo de vidrio y su cuerpo, deformado y deshilachado, era recosado por toda parte. Su madre, que decía que la abuela había ofrecido el oso para molestarla, quería que lo tirara, pero algo le impedía y lo puso en una caja donde se quedó mucho tiempo.

Un frío día de otoño, la lluvia oscurecía el cielo y Miguel se aburría fuertemente. No sabía qué hacer, y emprendió buscar entre sus viejos juguetes. Se dijo que el oso podía ser el malo o el monstruo de sus juegos de niño. El muchacho se entretuvo todo el día como nunca se había entretenido. Y continuó así, durante semanas y meses, hasta que el oso se volvió su mejor amigo.

A partir de entonces, Miguel empezó a hacer fechorías cada vez más importantes y sus padres le castigaban todo el tiempo. Un día en aquel castigo era más fuerte que los otros, Miguel se enfadó más que habitualmente, era muy contrariado. En su dormitorio, gritaba como un loco y golpeó todas las cosas que le rodeaban. Dijo al oso que era el responsable. De repente, con una sonrisa llena de crueldad, tomó el oso y arrancó sus orejas y sus patas y le abrió el vientre. Trozos de algodón volaban en el aire, como nubes negras. Luego, el niño durmió apaciblemente, como si no hubiera matado a su mejor amigo.

Al amanecer del día siguiente, sus padres encontraron a Miguel muerto, con el vientre abierto. Mientras llamaban a la policía, el oso miraba en la pared una foto de la abuela, con un ojo brillante.

2) DOCUMENTS D'APPUI

A) Documents proposés à la classe

Documento 1:

La soga

A Antoñito López le gustaban los juegos peligrosos: subir por la escalera de mano del tanque de agua, tirarse por el tragaluz del techo de la casa, encender papeles en la chimenea. Esos juegos lo entretuvieron hasta que descubrió la soga, la soga vieja que

servía otrora para atar los baúles, para subir los baldes del fondo del aljibe y, en definitiva, para cualquier cosa; sí, los juegos lo entretuvieron hasta que la sogá cayó en sus manos. Todo un año, de su vida de siete años, Antoñito había esperado que le dieran la sogá; ahora podía hacer con ella lo que quisiera. Primeramente hizo una hamaca, colgada de un árbol, después un arnés para caballo, después una liana para bajar de los árboles, después un salvavidas, después una horca para los reos, después un pasamanos, finalmente una serpiente. Tirándola con fuerza hacia adelante, la sogá se retorció y se volvía con la cabeza hacia atrás, con ímpetu, como dispuesta a morder. A veces subía detrás de Toñito las escaleras, trepaba a los árboles, se acurrucaba en los bancos. Toñito siempre tenía cuidado de evitar que la sogá lo tocara; era parte del juego. Yo lo vi llamar a la sogá, como quien llama a un perro, y la sogá se le acercaba, a regañadientes, al principio, luego, poco a poco, obedientemente. Con tanta maestría Antoñito lanzaba la sogá y le daba aquel movimiento de serpiente maligna y retorcida, que los dos hubieran podido trabajar en un circo. Nadie le decía: "Toñito, no juegues con la sogá".

La sogá aparecía tranquila cuando dormía sobre la mesa o en el suelo. Nadie la hubiera creído capaz de ahorcar a nadie. Con el tiempo se volvió más flexible y oscura, casi verde y, por último, un poco viscosa y desagradable, en mi opinión. El gato no se le acercaba y a veces, por las mañanas, entre sus nudos, se demoraban sapos extasiados. Habitualmente, Toñito la acariciaba antes de echarla al aire; como los discóbolos o lanzadores de jabalinas, ya no necesitaba prestar atención a sus movimientos: sola, se hubiera dicho, la sogá saltaba de sus manos para lanzarse hacia adelante, para retorcerse mejor.

Si alguien le pedía:

—Toñito, préstame la sogá.

El muchacho invariablemente contestaba: —No. A la sogá ya le había salido una lengüita, en el sitio de la cabeza, que era algo aplastada, con barba; su cola, deshilachada, parecía de dragón. Toñito quiso ahorcar un gato con la sogá. La sogá se rehusó. Era buena. [...] La bautizó con el nombre de Prímula. Cuando lanzaba la sogá, a cada movimiento, decía: "Prímula, vamos. Prímula". Y Prímula obedecía.

Toñito tomó la costumbre de dormir con Prímula en la cama, con la precaución de colocarle la cabecita sobre la almohada y la cola bien abajo, entre las cobijas.

Una tarde de diciembre, el sol, como una bola de fuego, brillaba en el horizonte, de modo que todo el mundo lo miraba comparándolo con la luna, hasta el mismo Toñito, cuando lanzaba la sogá. Aquella vez la sogá volvió hacia atrás con la energía de siempre y Toñito no retrocedió. La cabeza de Prímula le golpeó en el pecho y le clavó la lengua a través de la blusa. Así murió Toñito. Yo lo vi, tendido, con los ojos abiertos. La sogá, con el flequillo despeinado, enroscada junto a él, lo velaba.

Silvina Ocampo, *La furia y otros cuentos*, 1959

Documento 2:

El almohadón de pluma

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. Lo quería mucho, sin embargo, a veces con un ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora. Él, por su parte, la amaba profundamente, sin darlo a conocer.

Durante tres meses —se habían casado en abril— vivieron una dicha especial. Sin duda hubiera ella deseado menos severidad en ese rígido cielo de amor, más expansiva e incauta ternura; pero el impasible semblante de su marido la contenía siempre.

La casa en que vivían influía un poco en sus estremecimientos. La blancura del patio silencioso —frisos, columnas y estatuas de mármol— producía una otoñal impresión de palacio encantado. [...]

En ese extraño nido de amor, Alicia pasó todo el otoño. No obstante, había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños, y aún vivía dormida en la casa hostil, sin querer pensar en nada hasta que llegaba su marido.

No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días; Alicia no se reponía nunca. Al fin una tarde pudo salir al jardín apoyada en el brazo de él. Miraba indiferente a uno y otro lado. De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos, echándole los brazos al cuello. Lloró largamente todo su espanto callado, redoblando el llanto a la menor tentativa de caricia. Luego los sollozos fueron retardándose, y aún quedó largo rato escondida en su cuello, sin moverse ni decir una palabra.

Fue ese el último día que Alicia estuvo levantada. Al día siguiente amaneció desvanecida. El médico de Jordán la examinó con suma atención, ordenándole calma y descanso absolutos.

—No sé —le dijo a Jordán en la puerta de calle, con la voz todavía baja—. Tiene una gran debilidad que no me explico, y sin vómitos, nada.. . Si mañana se despierta como hoy, llámeme enseguida.

Al otro día Alicia seguía peor. Hubo consulta. Constatóse una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable. Alicia no tuvo más desmayos, pero se iba visiblemente a la muerte. Todo el día el dormitorio estaba con las luces prendidas y en pleno silencio. Pasábanse horas sin oír el menor ruido. Alicia dormitaba. Jordán vivía casi en la sala, también con toda la luz encendida. Paseábase sin cesar de un extremo a otro, con incansable obstinación. La alfombra ahogaba sus pesos. A ratos entraba en el dormitorio y proseguía su mudo vaivén a lo largo de la cama, mirando a su mujer cada vez que caminaba en su dirección.

Pronto Alicia comenzó a tener alucinaciones, confusas y flotantes al principio, y que descendieron luego a ras del suelo. La joven, con los ojos desmesuradamente abiertos, no hacía sino mirar la alfombra a uno y otro lado del respaldo de la cama. [...]

Durante el día no avanzaba su enfermedad, pero cada mañana amanecía lívida, en síncope casi. Parecía que únicamente de noche se le fuera la vida en nuevas alas de sangre. Tenía siempre al despertar la sensación de estar desplomada en la cama con un millón de kilos encima. Desde el tercer día este hundimiento no la abandonó más. Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aún que le arreglaran el almohadón. Sus terrores crepusculares avanzaron en forma de monstruos que se arrastraban hasta la cama y trepaban dificultosamente por la colcha.

Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz. Las luces continuaban fúnebremente encendidas en el dormitorio y la sala. En el silencio agónico de la casa, no se oía más que el delirio monótono que salía de la cama, y el rumor ahogado de los eternos pasos de Jordán.

Murió, por fin. La sirvienta, que entró después a deshacer la cama, sola ya, miró un rato extrañada el almohadón.

—¡Señor! —llamó a Jordán en voz baja—. En el almohadón hay manchas que parecen de sangre.

Jordán se acercó rápidamente y se dobló a su vez. Efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia, se veían manchitas oscuras.

—Parecen picaduras —murmuró la sirvienta después de un rato de inmóvil observación.

—Levántelo a la luz —le dijo Jordán.

La sirvienta lo levantó, pero enseguida lo dejó caer, y se quedó mirando a aquél, lívida y temblando. Sin saber por qué, Jordán sintió que los cabellos se le erizaban.

—¿Qué hay? —murmuró con la voz ronca.

—Pesa mucho —articuló la sirvienta, sin dejar de temblar.

Jordán lo levantó; pesaba extraordinariamente. Salieron con él, y sobre la mesa del comedor Jordán cortó funda y envoltura de un tajo. Las plumas superiores volaron, y la sirvienta dio un grito de horror con toda la boca abierta, llevándose las manos crispadas a los bandos: —sobre el fondo, entre las plumas, moviendo lentamente las patas velludas, había un animal monstruoso, una bola viviente y viscosa. [...]

Noche a noche, desde que Alicia había caído en cama, había aplicado sigilosamente su boca —su trompa, mejor dicho— a las sienes de aquella, chupándole la sangre. La picadura era casi imperceptible. La remoción diaria del almohadón había impedido sin dada su desarrollo, pero desde que la joven no pudo moverse, la succión fue vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia.

Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma.

Horacio Quiroga, *Cuentos de amor de locura y de muerte*, 1917

Documento 3:

Una definición del cuento fantástico

El cuento fantástico es aquel que, por la suma de elementos reales y de elementos extraños e inexplicables, hace vacilar entre una explicación natural o una sobrenatural y deja al lector sumido en la incertidumbre.

Alberto Moreno, *Introducción literaria III*, Ed. Estrada

B) Mise en œuvre pédagogique

Le principal objectif linguistique de cette séquence était la maîtrise des temps du passé, en particulier la formation et l'emploi du passé simple, ainsi que, dans une moindre mesure, l'emploi du subjonctif imparfait. Cette séquence visait aussi à favoriser l'usage des connecteurs logiques, des marqueurs temporels, des adverbes, de l'expression du temps (il y a longtemps, depuis longtemps, etc.) et à enrichir le lexique des élèves.

La séquence offrait aux élèves l'occasion de découvrir deux auteurs latinoaméricains majeurs ainsi qu'un genre particulier, le conte fantastique, qui, par sa brièveté, conduit les élèves à envisager des interprétations implicites.

L'évaluation finale (écriture d'imitation) exigeait de la part des élèves une analyse et une appropriation de certaines techniques d'écriture (suggestions implicites, évolution des personnages, etc.).

Le premier document a été distribué sans les cinq dernières phrases (*aquella vez...velaba*), accompagné de questions destinées à vérifier la compréhension littérale du texte (âge de Toñito, identité du narrateur, jeux avec la corde, évolution, épisode du chat etc.). Ensuite, pour une compréhension plus fine, les élèves ont souligné de deux couleurs différentes les indices qui portaient à croire que la corde ne vivait que dans l'imagination de Toñito et ceux qui semblaient prouver que Prímula avait une vie propre. En expression orale, chaque choix a été justifié et discuté le cas échéant. Toujours à l'oral, les élèves se sont prononcés en faveur de l'une ou l'autre des deux possibilités. Puis, en cohérence avec leur interprétation, ils ont inventé une fin au récit (expression écrite corrigée, non notée). Une fois la véritable fin dévoilée, à l'oral, les élèves ont donné leurs impressions et comparé leur fin avec celle de l'auteur. En expression orale en continu, ils ont expliqué dans quelle mesure ce

récit jouait continuellement avec le lecteur, et brouillait les pistes d'interprétation jusqu'à la fin (réemploi du vocabulaire et des structures du texte et initiation à l'analyse littéraire).

Après avoir lu le deuxième document, les élèves ont effectué un travail de compréhension écrite qui consistait à justifier à partir du texte une série d'affirmations, telles que : *no era muy buena la comunicación en la pareja; la vida de Alicia no se parecía a la que se había imaginado antes de casarse ; los médicos no podían explicarse la enfermedad de Alicia ; había un monstruo en su cama*, puis ont procédé à un relevé des informations d'apparence scientifique contenues dans le texte, ainsi que des éléments qui pouvaient annoncer le dénouement. Une fois mené à bien ce travail de compréhension, les élèves ont réalisé un travail d'expression écrite dans lequel ils devaient raconter l'histoire du point de vue de la servante, en insistant sur l'évolution de la situation ; une liste de marqueurs temporels, d'adverbes de manière et de connecteurs logiques était à leur disposition (par exemple : *al principio, luego, entonces, de repente, inesperadamente, por lo tanto*, etc.).

Enfin, en expression orale en interaction, les élèves ont avancé des arguments pour établir dans quelle mesure la définition proposée (document 3) s'appliquait aux textes étudiés.

