



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES et CAFEP-CAPES et 3 EME VOIE

Section : LANGUES-VIVANTES

Option : ESPAGNOL

Session 2016

Rapport de jury présenté par :
JACQUES TERRASA ,
Président du jury

CE RAPPORT A ETE ETABLI AVEC LA COLLABORATION DE :

- Frédéric BREVART, Sylvie BOUFFARTIGUE et Isabelle PRAT (vice-présidents), Yannick HERNANDEZ (secrétaire général)

- Thomas FAYE & Cyril MÉRIQUE (thème et version), Stéphane PATIN (faits de traduction), rapporteurs de l'épreuve de traduction

- Christine OROBITG & Nathalie PEYREBONNE, rapporteurs de l'épreuve de composition
 - Mariana DI CIÓ, Philippe MERLO & Natalie NOYARET (partie en espagnol), Naïma BATAILLE & Khadija MÉZIANE (partie en français), rapporteurs de l'épreuve de mise en situation professionnelle

 - Paul BAUDRY, Raúl CAPLÁN & Anne PUECH (partie compréhension de documents), Mélina AYANNIOTAKIS & Camille RAYMOND (partie analyse de productions d'élèves), rapporteurs de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier

SOMMAIRE

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

REMARQUES GENERALES

La session 2016 du CAPES externe, CAFEP et 3^e voie option « espagnol » s'est, comme les précédentes, inscrite dans la continuité des nouvelles épreuves mises en place en 2014, avec un changement de ville pour les épreuves orales, qui se sont déroulées à Poitiers. Bien préparés dans les UFR et les ESPE, les candidats ont pu faire face aux épreuves et ont obtenu des résultats convenables. Pour le CAPES externe, les 462 postes offerts en liste principale ont été pourvus, le dernier admis ayant une moyenne de 7.08/ 20. Une liste complémentaire d'admission de 69 candidats a également été publiée. Pour le CAFEP/CAPES (privé), les 47 postes proposés ont été pourvus, avec une barre à 8.29/ 20. Enfin, pour le concours 3^e voie, 29 postes – sur les 38 proposés pour le concours public – ont été pourvus, avec une barre à 06 / 20, auxquels s'ajoutent les 5 postes du 3^e voie privé, où la barre a été fixée à 08 / 20.

Ce propos liminaire a pour objectif de proposer un point récapitulatif sur les quatre épreuves (deux écrites et deux orales) du CAPES externe et du CAFEP, afin que les futurs candidats puissent avoir une idée précise de ce qui sera attendu à la session prochaine. Il est aussi destiné à **informer candidats et préparateurs des quelques petites évolutions qui seront apportées au concours 2017**. Rappelons que le concours 3^e voie est constitué de seulement deux épreuves : *traduction* à l'écrit et *épreuve d'entretien* à l'oral. Les candidats inscrits à ce concours sont donc plus particulièrement concernés par le bilan et les recommandations du jury concernant ces deux épreuves.

Épreuve de traduction

L'épreuve de traduction, modifiée en 2011 avec l'introduction de questions sur les choix de traduction, est revenue cette année à un exercice portant à la fois sur le thème et la version, après plusieurs années où une seule modalité était proposée, thème *ou* version. Cela permettait d'évaluer les candidats non pas en fonction de leur langue maternelle, mais de leurs capacités à traduire d'une langue vers l'autre. Nous avons pu donc vérifier leurs compétences et connaissances dans les deux langues, française et espagnole. Les deux textes qui ont donc été proposés cette année atteignaient, réunis, une longueur qui ne dépassait pas celle de la version proposée en 2015. Une seule question de faits de traduction portait sur le thème, et une autre sur la version. Cependant, l'ensemble de l'exercice devant toujours être réalisé en cinq heures, **il a été décidé de faire évoluer la partie « faits (ou choix) de traduction », en réduisant celle-ci à une seule question, qui pourra porter aussi bien sur le thème que sur la version**, selon les années. Les candidats pourront donc, en 2017, consacrer plus de temps à cette question unique, et proposer une réflexion davantage construite, complète et claire. Mais attention, la décision de faire porter la question soit sur le thème, soit sur la version, ne donnera lieu à aucune alternance systématique ; les candidats devront donc continuer à se préparer chaque année aux deux modalités possibles.

Épreuve de composition

Pour l'épreuve de composition, les candidats doivent traiter des dossiers comprenant plusieurs documents (le plus souvent trois, sans que cela soit une règle). La méthodologie est à présent mieux maîtrisée ; la lecture de la partie du présent rapport concernant la composition permettra cependant aux candidats qui auraient encore des doutes, de bien comprendre comment fonctionne cette épreuve. Un fragment d'une des œuvres au programme – cette année, un passage de la deuxième partie de *Don Quijote* – figure toujours dans le dossier proposé, associé dans le cas présent à deux autres documents hors-programme : un tableau de Salvador Dalí et un texte de Julio Cortázar. Cette année, le dossier était en lien avec la thématique « l'imaginaire ». Chaque année, deux des quatre questions du programme changent, mais aussi l'une des notions et l'une des thématiques. Il convient de bien en tenir compte, lors de la préparation des épreuves. Enfin, le programme comprenant deux œuvres de littérature et deux de civilisation, tout pronostic est fortement déconseillé, car l'on peut avoir indifféremment un extrait de chacune de ces quatre œuvres, en fonction de la qualité des sujets d'écrit proposés par les membres du jury, et non pas en fonction d'une quelconque alternance.

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

Épreuve de mise en situation professionnelle

Cette épreuve, dont la première partie est en espagnol et la seconde en français, évalue une double compétence (outre les capacités du candidat à s'exprimer dans les deux langues) : d'une part, elle vérifie que le futur professeur de langue possède bien les bases disciplinaires qui font de lui un hispaniste (connaissances en civilisation et littérature de la fin du XV^e siècle à nos jours, portant sur toute l'aire hispanophone ; méthodologie lui permettant d'étudier avec pertinence toutes sortes de documents, textuels, iconiques ou audio-visuels) ; d'autre part, elle vérifie la capacité à construire une séquence de cours, en phase avec les programmes scolaires et adaptée à un niveau de classe, à réfléchir aux difficultés que ces documents présentent pour des élèves et à la manière d'y remédier, à faire acquérir ou réactiver des outils linguistiques, et enfin à définir les activités langagières qui peuvent être mises en œuvre, en fonction du projet pédagogique choisi.

Dans la première partie de l'épreuve, en espagnol, les candidats doivent tout d'abord présenter rapidement l'ensemble des documents constituant le dossier. Bien que brève, cette présentation doit aller au-delà du simple paratexte. Il s'agit de montrer l'intérêt

essentiel de chaque document en le replaçant rapidement dans un contexte historique littéraire, artistique ou filmique (selon la nature de chaque document) ; en évoquant l'auteur ou le contexte de production ; en définissant la nature, le ton, le sujet abordé par le document. Cela permettra ensuite de mettre brièvement les documents en perspective, en soulignant leurs points de convergence et de divergence, et de donner ainsi une orientation de lecture pertinente. Mais toutefois, cette rapide mise en relation des documents ne doit pas empiéter sur l'approche didactique ni sur l'entrée culturelle proposée, réservées à la deuxième partie. Une fois la présentation générale effectuée, le candidat se centrera uniquement sur le document à analyser, en dégagant ce qui lui est spécifique afin d'établir les parties ou mouvements qui permettent de traiter la problématique. Le candidat exposera alors au jury une analyse construite et suivie du document principal, en utilisant les outils méthodologiques appropriés à la nature même de ce document et en mobilisant le cas échéant certaines connaissances culturelles afin d'enrichir l'éclairage porté. Une conclusion terminera l'étude du document. (Rappelons que si, dans la première partie en espagnol, le support principal est à étudier dans sa totalité, en revanche il est fréquent que seul un fragment de celui-ci soit conservé pour l'analyse de la partie didactique.)

Les documents proposés dans cette première partie de l'épreuve de mise en situation professionnelle ont vocation à « couvrir » différents domaines qui relèvent de la culture hispanique. Ainsi, sur un total de onze supports, cinq portaient cette année sur le domaine latino-américain : un poème de Pablo Neruda, un extrait de roman de Mario Vargas Llosa, une scène d'une pièce de théâtre de Mario Benedetti, un tableau de Diego Rivera et une lettre de Francisco de Miranda datée de 1808. Parmi les six supports concernant l'Espagne péninsulaire, on trouvait un tableau de Ramón Casas, une séquence d'un film de Pedro Almodóvar, deux extraits de romans (l'un de Benito Pérez Galdós, l'autre de Antonio Muñoz Molina), un passage d'une œuvre théâtrale de Leandro Fernández de Moratín et un document de civilisation extrait de l'essai de Miguel de Unamuno, *En torno al casticismo*.

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

Épreuve d'entretien à partir d'un dossier

Cette épreuve, mise en place en 2014, comporte deux volets complètement dissociés, l'un concernant la compréhension orale (partie en espagnol) et l'autre l'analyse de productions d'élèves (partie en français). Les candidats ont à présent bien assimilé les caractéristiques de chacune de ces parties, et ils ont su, globalement, répondre aux attentes du jury.

Pour la partie « compréhension orale », en espagnol, le jury continue de privilégier les documents audio-visuels – aucun document exclusivement audio n'a été donné depuis trois ans –, car il est vrai que la compréhension de l'oral en situation, c'est-à-dire avec la présence à l'écran des locuteurs et du contexte d'énonciation, offre une palette de possibilités. Cependant, le jury se réserve toujours la possibilité de ne donner qu'une

séquence audio. L'épreuve de compréhension orale est centrée sur le monde hispanique contemporain, avec un ancrage dans la réalité espagnole et hispano-américaine de ces vingt dernières années. Les situations évoquées peuvent toutefois avoir aussi une valeur universelle – comme ce fut le cas pour l'une des séquences proposées, centrée sur la sensibilisation à l'égalité des genres, et intitulée *Micromachismos* –, ou aborder un sujet historique qui a encore toute sa place dans la mémoire des Espagnols d'aujourd'hui (avec un reportage sur l'exil de 1939 et la destinée du poète Antonio Machado ou un autre sur les « maestras de la República », qui soulevaient tous deux des enjeux contemporains liés à la mémoire de la République dans l'Espagne d'aujourd'hui).

La deuxième partie de l'épreuve – analyse de productions d'élèves – ne comportait en 2016 que des productions écrites, comme cela avait été également le cas pour les sessions précédentes. Il convient cependant de rappeler que les productions d'élèves peuvent avoir la forme de documents audios et qu'il faut envisager cette possibilité et s'y préparer. L'utilisation de tablettes numériques depuis deux ans permet bien évidemment le choix de supports de tout type. **À compter de 2017, les productions d'élèves pourront donc comporter des productions écrites ou des productions orales.** Pour ce faire, **les candidats disposeront sur les tablettes audio-visuelles**, le cas échéant, et à la suite de la séquence de compréhension orale, **d'un enregistrement audio de productions d'élèves.** Cet enregistrement n'excéderait pas trois minutes, afin de préserver la faisabilité de l'ensemble de l'épreuve, dont le temps global de préparation est deux heures.

Un concours de recrutement de la taille du CAPES externe, CAFEP et 3^e voie d'espagnol – avec environ 3000 candidats à l'écrit et 1200 admissibles à l'oral cette année – ne pourrait pas fonctionner sans l'engagement et la disponibilité des 120 membres qui composent son jury. Je remercie à nouveau très sincèrement tous ces collègues, et avec le Directoire, nous nous engageons à maintenir, durant les deux prochaines années de notre mandat, le même degré d'exigence, qui est à la base du bon fonctionnement d'un concours, cela dans le plus grand intérêt des candidats.

Enfin, je terminerai en adressant mes plus vifs remerciements à M. le Proviseur du Lycée Camille-Guérin, de Poitiers, à toute son équipe, ainsi qu'à tous les surveillants et appariteurs, car sans leur dévouement, leur sérieux et leur gentillesse, les épreuves de cette lourde session d'oral – qui s'est tenue du 22 juin au 5 juillet 2016 pour le CAPES/CAFEP, et le dimanche 3 juillet au matin, pour l'épreuve unique du concours 3^e voie –, n'auraient pas pu se dérouler dans d'aussi bonnes conditions.

Jacques Terrasa
Président du jury

ÉPREUVE DE TRADUCTION

A. Thème

1. Texte proposé :

Joseph Joffo, *Un sac de billes*, 1973

Quatre mois à Menton.

La ville a changé, paraît-il, on a construit des gratte-ciel comme sur toute la côte, des résidences, de nouvelles plages jusqu'à la frontière italienne et au-delà. En ces mois de guerre, c'était encore une petite ville dont les Anglais avaient fait la richesse aidés de quelques milliardaires tuberculeux qui étaient venus finir leurs jours au soleil. Les grands palaces, le sanatorium étaient occupés par l'état-major italien et un minimum de troupes qui menaient là une vie de farniente, se baignant l'été, baguenaudant l'hiver dans les rues, les jardins Biovès et sur la promenade devant l'ancien casino. J'étais un enfant turbulent mais la ville m'avait envoûté dès la première heure par son charme déjà désuet, ses arcades, ses églises italiennes, ses vieux escaliers et la vieille jetée du bout de laquelle on pouvait apercevoir la vieille ville et les montagnes plongeant dans la Méditerranée.

Nous nous sommes offert dès notre arrivée un repas assez consistant pour l'époque dans un petit restaurant près de la gare. La serveuse nous prit sous sa protection directe et nous refila les meilleurs morceaux de la cuisine.

Nous sommes sortis la tête un peu lourde et en avant pour retrouver nos frangins.

Le salon était un assez beau magasin faisant un angle le long d'une rue assez large qui mène au musée.

C'est Maurice qui l'a vu le premier. Il me pousse du coude.

- Regarde.

Malgré les reflets de la vitrine, je peux apercevoir l'intérieur. Ce grand type qui passe la tondeuse sur une nuque inclinée, c'est Henri, l'aîné.

Il n'a pas changé, un peu maigre peut-être, mais à peine. Il ne nous a pas vus.

- Allez viens, on entre.

La clochette au-dessus de la porte a retenti. Le deuxième garçon se retourne, la caissière nous regarde, les clients nous regardent dans les miroirs, tout le monde nous fixe, sauf Henri.

Nous restons debout, au milieu du salon.

La caissière intervient :

- Asseyez-vous, les enfants...

2. Traduction proposée :

Cuatro meses en Menton.

La ciudad ha cambiado, según parece, se han construido rascacielos igual que por toda la costa, conjuntos residenciales, nuevas playas, hasta la frontera italiana y más allá. En aquellos meses de guerra, aún era una pequeña ciudad a cuya prosperidad habían contribuido los ingleses, ayudados de algunos millonarios tuberculosos que habían

venido a terminar su vida bajo el sol. Los grandes hoteles lujosos, el sanatorio, los ocupaban el Estado Mayor italiano y unas pocas guarniciones que llevaban allí una vida haragana, bañándose en verano, holgazaneando en invierno por las calles, los jardines Biovès y el paseo marítimo delante del antiguo casino. Yo era un niño revoltoso pero la ciudad me había embelesado desde el primer momento con su encanto ya anticuado, sus soportales, sus iglesias italianas, sus viejas escalinatas y el antiguo espigón desde cuyo extremo se podían divisar el casco antiguo y las montañas que se hundían en el Mediterráneo.

Nada más llegar, nos pagamos una comida bastante sustanciosa para la época en un pequeño restaurante cerca de la estación. La camarera nos tomó bajo su protección directa y nos procuró los mejores manjares de la casa.

Salimos con la cabeza algo pesada e inclinada hacia delante para reunirnos con nuestros hermanos.

La peluquería era un local bastante bonito que hacía esquina en una calle bastante ancha que lleva al museo. Maurice fue quien lo vio primero. Me empuja con el codo.

- Mira.

A pesar de los reflejos del escaparate, puedo ver el interior. Ese tipo alto que está pasando la maquinilla por una nuca inclinada es Henri, el mayor.

No ha cambiado, tal vez un poco más delgado, pero nada. No nos ha visto.

- Hala, ven, entramos.

Resonó la campanilla de encima de la puerta. El segundo chico se vuelve, la cajera nos mira, lo clientes nos miran a través de los espejos, todos tienen los ojos clavados en nosotros, menos Henri.

Nos quedamos parados, en medio de la peluquería.

La cajera interviene:

- Sentaos, niños.

3. Remarques générales :

Avant tout chose, le jury se félicite du retour d'une double épreuve de traduction, thème et version, grâce à laquelle se rétablit l'équilibre entre les candidats, non pas selon leur langue maternelle, mais selon leurs capacités à traduire d'une langue vers l'autre langue. En effet, la traduction telle qu'on la pratique dans les cursus de langues et aux concours de l'enseignement, outre la rigueur extrême qu'elle exige et sur laquelle nous reviendrons par la suite, permet de vérifier des aptitudes, des compétences et une connaissance de deux langues directement et immédiatement transférables dans la pratique de l'enseignement.

Croire que parce qu'on est confronté tous les jours à l'espagnol, dans un cadre universitaire, professionnel ou privé, on est paré pour se confronter à une épreuve de traduction universitaire est une erreur grave qui considère la traduction, et le thème en particulier, comme un exercice qui s'improvise. Ce serait faire preuve d'une confiance en soi démesurée et d'une méconnaissance crasse de l'exercice de thème de concours. En effet, cet exercice, fût-il utile de le rappeler, est un exercice obéissant à des règles strictes ayant pour but d'évaluer l'expertise des candidats en français et en espagnol, en observant très finement leur aisance dans la manipulation de la langue, de ses structures et leur capacité à mettre à profit cette maîtrise dans la composition d'un texte littéraire qui est un discours dans lequel la langue n'est pas qu'un outil de communication mais aussi et avant tout une expression artistique, porteuse d'une culture qu'il est tout aussi nécessaire au futur professeur de savoir transmettre que la simple langue de communication. Au risque de

répéter ce que d'autres rapporteurs ont, avant nous, pu écrire, la rigueur et la régularité de l'entraînement demeurent les meilleurs alliés d'un futur impétrant bien préparé. L'apprentissage des conjugaisons, la mémorisation de lexique mais également l'imprégnation de formes littéraires, de subtilités narratives ne peuvent être menées à bien que par une fréquentation assidue et régulière de textes littéraires en français et en espagnol. Il ne faut évidemment pas considérer que les quelques mois précédant le concours sont suffisants à se doter des outils nécessaires à une bonne traduction : ce sont les efforts assidus et permanents des 4 années de cursus universitaire qui doivent être l'occasion d'un entraînement régulier visant à l'acquisition de techniques et de réflexes de traduction.

Le thème, avant d'être une simple épreuve au cours de laquelle il s'agirait de transposer un texte français en espagnol, exige une véritable réflexion approfondie sur la lettre du texte original, afin d'en percevoir les moindres subtilités lexicales, certes, mais aussi sémantiques, syntaxiques, morphologiques, stylistiques, ... Ce n'est que par une excellente maîtrise du français (compétence requise du professeur, par ailleurs) que le candidat pourra espérer offrir une traduction capable de restituer toutes les nuances du texte de départ. La maîtrise tout aussi fine de la langue espagnole n'intervient que lors d'une deuxième phase de la traduction, lorsqu'il s'agit de produire un texte dont le jury apprécie à la fois la correction, la précision et l'élégance. La lecture assidue et régulière de textes littéraires – anciens ou plus récents, français et espagnols – est sans aucun doute l'une des meilleures manières, répétons-le, de se préparer à une épreuve qui ne transige ni sur la langue traduite, ni sur la langue traduisante.

En outre, l'agilité avec laquelle un candidat est en mesure de manipuler les deux langues lors de l'épreuve de traduction permet d'évaluer, en creux, sa capacité à repérer, analyser et résoudre les difficultés de la langue, pointant ainsi les écarts entre les deux langues qu'il prétend exercer dans son activité professionnelle. Loin d'être une épreuve hermétique au contexte d'exercice de l'enseignement, la traduction permet donc de vérifier qu'un futur professeur est capable de cerner les difficultés linguistiques ainsi que les manifestations idiosyncratiques et les problématiques interculturelles d'un texte et d'élaborer des stratégies visant à les résoudre et à ouvrir un accès facilité au sens pour son correcteur (et plus tard, pour ses élèves).

Le gage d'une traduction heureuse est, en effet, avant tout une bonne compréhension du texte original. Une lecture attentive et répétée de celui-ci permettra d'en lever les ambiguïtés énonciatives et narratives et permettra de dissiper quelques imprécisions. Ne s'agissant pas pour le jury de recruter de futurs traducteurs mais des spécialistes du fonctionnement de la langue, l'exercice de thème universitaire vérifie avant toute chose la connaissance du système de la langue espagnole dans la moindre de ses précisions. Toute imprécision, réécriture, broderie ou évitement ne serait que la démonstration – sanctionnée à coup sûr – d'une méconnaissance de ce système. À cet égard, le jury recommande donc de ne pas se jeter tête baissée dans la traduction mais bien davantage de consacrer une partie conséquente du début de l'épreuve à fournir une analyse minutieuse du texte.

Afin que les candidats de la session 2016 puissent revenir sur leur proposition de traduction et l'amender ou en comprendre les incorrections, et pour que les futurs candidats puissent se préparer très spécifiquement à l'épreuve de thème littéraire, le jury souhaite consacrer les quelques lignes qui suivent non pas à un bêtisier qui n'aurait aucun sens, ni à un séquençier qui ne vaudrait que pour lui-même, mais plutôt aux aspects généraux de traduction qui, immanquablement, réapparaîtront au fil des années dans les textes à venir et sur lesquels il serait bon que les candidats se concentrent lors de leur préparation.

4. Contextualisation de l'extrait et commentaires :

Avant de faire quelques rappels utiles sur les points de difficultés que semble avoir présenté le texte, nous consacrerons quelques lignes à des recommandations d'usage. Bien que celles-ci apparaissent inlassablement dans les rapports successifs, il semble que de nombreux candidats les considèrent encore comme accessoires et s'exposent ainsi, de manière tout à fait regrettable pour eux, à des sanctions qui, sur une traduction moyenne, peuvent parfois faire la différence et auxquelles il n'est pas interdit d'associer un échec à l'admissibilité. Il ne sera pas superflu, cette année encore, de recommander aux candidats de se munir d'un matériel suffisant afin de garantir la remise d'une copie propre et lisible : ils prendront notamment soin de ne pas abuser des effaceurs, des fluides correcteurs et banniront l'usage du crayon à papier. Ils apporteront par ailleurs un soin particulier à la calligraphie de manière à éviter toute ambiguïté dans la formation des lettres : un futur enseignant, dès lors qu'il a conscience de la situation dans laquelle il se trouve, doit être capable d'adapter son écriture et son registre de manière à s'assurer toujours de la plus grande compréhension du public auquel il s'adresse, qu'il s'agisse de correcteurs du concours ou d'élèves. Quelle que soit l'appartenance générique du texte à traduire, les candidats doivent faire preuve de la plus grande rigueur dans la restitution de la forme et notamment de l'organisation et de la ponctuation de l'original : respect des alinéas, restitution des guillemets, de l'ordre des mots, des virgules sans quoi bien souvent, outre l'irrespect envers le texte, les modifications affectant ces éléments sont génératrices de contresens lourdement sanctionnés qui sont une preuve éclatante de la méconnaissance de la valeur et des règles de l'organisation textuelle.

Le texte de cette année était extrait d'un roman extrêmement connu, de Joseph Joffo, *Un sac de billes*, publié en 1973. Il s'agit d'un récit essentiellement autobiographique dans lequel l'auteur revient sur son enfance, marquée par la menace de la déportation qui l'oblige à quitter sa famille et à traverser le sud de la France au gré des avancées des troupes allemandes d'occupation. Alors que le port de l'étoile jaune se systématisait pour les Juifs de Paris, les parents de Joseph décident de l'envoyer, avec son frère Maurice, rejoindre leurs aînés à Menton, en zone libre pendant qu'eux tenteront de partir s'installer dans le sud-ouest. Le texte qui était proposé à la traduction revient sur le moment de l'arrivée de Joseph et Maurice dans la ville provençale, à la recherche de leurs frères. On voit s'établir, dans ce texte, un réseau narratif complexe construit sur la double perspective d'une narration au présent dans laquelle sont intégrés, sans que les signaux – textuels ou typographiques – ne soient toujours explicites, des souvenirs tantôt retranscrits directement, tantôt reconstruits par le prisme de la narration rétrospective. De ce fait, le narrateur fait alterner les temps, les espaces, les voix et par conséquent les temps verbaux, par exemple. Ainsi convenait-il d'attacher une attention toute particulière à cette alternance entre discours et récit, entre présent de narration, présent du souvenir et passé, de manière à résoudre la question des choix des temps ou de la représentation de la deixis dans ce texte (déterminante, rappelons-le, à l'heure de sélectionner des démonstratifs, mais aussi de choisir comment traduire certains adverbesspatio-temporels). Très grammatical, ce texte ne présentait que peu de difficultés lexicales ; pour autant, les subtilités induites par quelques points de langue méritaient qu'on apportât à cette traduction une attention de tous les instants afin d'éviter les écueils qui, de manière plus ou moins subreptice, émaillaient ce texte d'une apparente simplicité.

Nous attirerons particulièrement l'attention des candidats sur les problèmes liés à l'accentuation. Bien que ce point ne soit pas propre à ce texte, il a été donné au jury de constater cette année une recrudescence d'erreurs sur l'accentuation écrite de l'espagnol. Ce type d'erreur relève d'une mauvaise maîtrise des règles de l'accentuation de l'espagnol

qui rejaillit, dans une moindre mesure, sur le lexique, donnant une transcription erronée de la prononciation, mais aussi et surtout sur la conjugaison : la présence de formes de prétérit indéfini impliquait, pour les verbes faibles, une accentuation graphique qui semble, de manière inacceptable, faire défaut à trop de candidats ; par ailleurs, la présence de deux formes impératives a donné l'occasion aux correcteurs de constater que la maîtrise fragile des règles d'accentuation se reportait souvent sur la conjugaison, par l'ajout d'un accent graphique sur une forme qui ne peut le tolérer (*ven*), ou par une accentuation fantaisiste sur la forme enclitique, pour laquelle on acceptait *sentaos* ou *siéntense* dès lors que les règles d'accentuation de l'espagnol étaient correctement appliquées. Il s'agit là de l'un des premiers points qu'un futur professeur sera amené à enseigner à ses élèves de collège, raison pour laquelle la moindre des choses est de faire la démonstration d'une maîtrise parfaite de l'une des spécificités de la langue enseignée en comparaison au français.

Au chapitre des difficultés incontournables (donc prévisibles, donc surmontables !), le texte de Joseph Joffo offrait notamment des occurrences du pronom relatif complément du nom qu'il fallait être en mesure de reconnaître, s'agissant dans les deux cas présents de traductions délicates. Dans le premier cas, en effet, le pronom relatif « dont », tout à fait repérable, vient compléter le COD de la proposition subordonnée qu'il inaugure (« la richesse [de la petite ville] »). C'était bien ici une traduction par « cuyo » pour laquelle il fallait opter. Néanmoins, rappelons que la valeur d'actualisateur du substantif contenue dans le « cuyo » espagnol (qui le fait s'accorder avec le substantif qu'il accompagne) lui impose, contrairement au « dont » français, de toujours accompagner le substantif dont il ne peut être séparé, imposant ainsi de bouleverser l'ordre des mots français dans une traduction espagnole qui ne peut s'envisager autrement. Le deuxième cas était plus délicat puisqu'il fallait reconnaître le pronom relatif complément du nom derrière le pronom « de laquelle » : « la vieille jetée du bout de laquelle on pouvait apercevoir » = « du bout de la vieille jetée on pouvait apercevoir ». Une fois cette analyse de la phrase réalisée, celle-ci ne présentait plus aucune difficulté sur la valeur de ce « de laquelle » qui, de la manière la plus évidente du monde, correspondait à un cas tout à fait académique de pronom relatif complément du nom. Ce dernier cas illustre parfaitement l'absolue nécessité pour les candidats de se livrer à une analyse minutieuse de la moindre des difficultés rencontrées de manière à comprendre non seulement le sens global du texte mais également sa structure syntaxique profonde. Ce n'est que par ce biais-là que le candidat éclairé saura éviter les écueils sur lesquels le jury attend de tester sa clairvoyance et sa finesse.

Parmi les points incontournables qui ont permis au jury de classer les candidats, notons la présence à deux occasions aussi de formes de participes présents : « plongeant » et « faisant angle ». Nous ne reviendrons pas ici sur une explication grammaticale de la valeur des formes en « -ant » en français et sur les équivalents existant en espagnol. Nous renvoyons plutôt à la lecture de la bibliographie, dans laquelle les candidats trouveront toutes les explications nécessaires. Observons simplement ici encore la simplicité avec laquelle il était possible de résoudre cette difficulté : dans les deux cas, la forme accompagne un substantif dont elle n'est séparée par aucun terme ni aucune ponctuation. Elle a donc une valeur déterminative plus qu'explicative et appelle une traduction au moyen d'une proposition subordonnée relative déterminative. Dans le premier cas, toutefois, il fallait observer que « plongeant » était incident à « montagnes », lui-même COD d'un verbe de perception visuelle. Dans la mesure où le sémantisme du verbe « plonger » implique une action dynamique, il était possible d'envisager ici de traduire, de manière alternative, le participe présent par un gérondif. Ce n'était pas le cas de « faisant angle » qui appelait une seule et unique traduction.

Nous ne nous attarderons pas sur l'occurrence de « on » qui invitait les candidats à réfléchir à la traduction de la personne indéterminée et qui répondait ici à un cas très clair

d'indétermination relative du sujet (toute personne susceptible d'être spectatrice du paysage mentonnais décrit) accompagnée d'une inclusion possible du locuteur (le narrateur, ici adulte, est en effet intégré à la personne indéterminée), invitant à utiliser la tournure « se + 3^{ème} personne » que l'on accordait ici volontiers – mais de manière non obligatoire – au pluriel que représentaient « la vieille ville » et « les montagnes ». Nous ne reviendrons pas non plus très longuement sur la présence indispensable du pronom personnel sujet de 1^{ère} personne « yo era un niño » afin de lever toute ambiguïté sur le sujet d'une forme verbale ne marquant pas la distinction entre 1^{ère} et 3^{ème} personne. Nous commenterons en revanche très brièvement la traduction des prépositions, qui étaient particulièrement nombreuses dans la première moitié du texte : « jusqu'à la frontière », « dans les jardins », « dès la première heure », « dès notre arrivée », « au soleil », « par son charme », « pour l'époque » et « au-dessus de la porte ». À un tel niveau d'étude, et à l'aube d'une carrière d'enseignant, certaines confusions ne sont pas acceptables : « hacia » et « hasta » ont un sens très différent, de même que « a » ou « bajo » et « en » lorsqu'elles précèdent « sol » ; les cas d'emploi de « por » (spatial dans « por las calles ») et « para » (pour exprimer un critère de comparaison dans « para la época ») étaient ici des cas d'école pour lesquels aucun doute n'était permis. Le jury a su, par conséquent, se montrer sensible à la finesse et la précision avec laquelle les candidats manipulaient les prépositions espagnoles (emploi de « con » plutôt que « por » pour exprimer ce qui relève davantage du moyen que de la cause ou de l'agent dans « con su encanto »), faisant ainsi montre d'une connaissance aiguë des deux langues et des différences qui font toute la difficulté mais aussi la richesse de la tâche de qui, tel l'enseignant, se trouve à la lisière des deux systèmes et en position de les donner à comprendre à ses élèves. Profitons de ce commentaire pour attirer l'attention des lecteurs sur le caractère abusif que constituait ici la répétition, en espagnol, de la préposition dans le segment « por las calles, *por los jardines [...], *por el paseo marítimo [...] » qui, sans constituer de contresens véritable, générait un effet stylistique dont le texte français faisait l'économie.

Notre dernière remarque portera, comme souvent dans les rapports ayant précédé celui-ci, sur la qualité lexicale des traductions qu'il a été donné au jury de lire et d'évaluer. S'il est loin de représenter l'essentiel d'une traduction, et si le jury considère avec la plus grande bienveillance le fait que les candidats n'ont pas pour vocation de se substituer à des outils de recherche lexicale tels que les dictionnaires, il attend tout de même de la part des impétrants une maîtrise d'un lexique considéré comme fondamental. Celui de l'architecture urbaine et maritime, du relief et du commerce devait ici être connu. Or trop souvent nous avons eu à déplorer des traductions erronées ou approximatives inadmissibles pour de futurs enseignants s'agissant d'un lexique d'une telle simplicité. Nous rappelons une fois de plus qu'il est essentiel – non seulement en traduction, mais en composition également tout comme lors des épreuves orales en langue espagnole – de disposer d'un lexique diversifié, riche, précis et d'en user avec pertinence.

Nous avons souhaité, dans ces quelques lignes, montrer à quel point un candidat entraîné à une lecture analytique éclairée du texte à traduire était en mesure d'éviter les écueils de ce texte et pouvait, à partir d'une maîtrise des points les plus essentiels de la grammaire espagnole, proposer une traduction tout à fait acceptable, voire excellente comme il nous a parfois été donné d'en lire. C'est donc bien que la tâche est réalisable !

5. Bibliographie :

Le jury, lors de ses travaux préparatoires, n'hésite pas à la moindre occasion, au moindre doute, à recourir aux outils les plus classiques, mais aussi les plus utiles, lui permettant de trouver des éclaircissements à ses doutes, des explications à ses

incompréhensions, des réponses à ses questions. Il invite avec véhémence tous les candidats à en faire de même et partage volontiers avec eux une partie de sa bibliographie. Celle-ci, loin d'être exhaustive, ne demande, bien sûr, qu'à être complétée par tout ouvrage que les candidats auraient à leur disposition chez eux ou dans les bibliothèques de leur centre de préparation.

Dictionnaires unilingues :

- . *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*, Real Academia Española (accessible en ligne : <http://www.rae.es>)
- Diccionario de uso del español*, *María Moliner*, Gredos.
- . *Diccionario panhispánico de dudas*, Real Academia y Asociación de las Academias de la lengua española.
- . Le Petit Robert de la langue française.
- . SECO, Manuel, ANDRÉS, Olimpia, RAMOS, Gabino, *Diccionario del español actual*, Aguilar.
- . SECO, Manuel, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Espasa.

Grammaires du français et de l'espagnol :

Outre les traditionnels *Bled* et *Bescherelle*, outils indispensables à la résolution du moindre doute en matière de grammaire et de conjugaison (voir le chapitre « Bibliographie ») en Version, le jury recommande :

- . BEDEL, Jean-Marc, *Grammaire de l'espagnol moderne*, éditeur, 2002
- . CHARAUDEAU, Patrick, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette Education, 1992
- . DE BRUYNE, Jacques, *Grammaire d'usage de l'espagnol moderne*, De Boeck Supérieur, 1998.
- . *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Real Academia Española, Comisión de gramática, , Espasa-Calpe.
- . GERBOIN, Pierre, LEROY, Christine, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Hachette, 2000.
- . GREVISSE, Maurice, *Le bon usage*, librairie Geuthner, 1959.
- . POTTIER, Bernard, DARBORD, Bernard, CHARAUDEAU, Patrick, *Grammaire explicative de l'espagnol*, Nathan Université, 2000.

Entraînement et pratique de la langue :

- . FREYSSELINARD, Éric, *Le mot et l'idée Espagnol 2*, éd. Ophrys, 2004.
- . FRAU, José Manuel, TORRIONE, Margarita, *Practicando los verbos*, éd. Ophrys, 1990
- . VILLANUEVA, Graciela, *Clés grammaticales du thème littéraire espagnol*, Éd. du Temps, 2001.

6. Conclusion :

À la lecture de ce rapport, vous l'aurez compris, il s'agissait cette année d'un texte de thème des plus classiques, sans surprise, face auquel un candidat préparé et rompu à l'exercice de thème universitaire n'avait aucune raison de se trouver pris au dépourvu. Gageons que ces quelques conseils permettent aux futurs candidats de mieux cadrer leur préparation à une épreuve exigeante au cours de laquelle 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. Version

1. Texte proposé :

Las relaciones con sus padres, sin embargo, no acabaron de enderezarse. Seguían sin entender la estrambótica obcecación de su hijo por las letras ajenas, incapaces de asumir su afán por desperdiciar una notable capacidad intelectual en aquella absurda especialidad académica que, a sus ojos, auguraba un futuro profesional incierto y una posición social muy escasamente prometedora.

Quizá tampoco el propio Daniel fuera capaz de sostener su decisión con argumentos convincentes. De hecho, antes de quebrar para siempre las expectativas familiares, su contacto con el mundo de habla española se había limitado a los conocimientos elementales [...]. Puede que fuese en ese sedimento tan menudo donde se enraizara la semilla de su resolución. O puede que no: que todo se debiese a un simple impulso de rebeldía, a un mero e inconsciente afán por arremeter contra el orden establecido de las cosas.

Fuera cual fuera la chispa y por insignificante y precario que hubiera sido su origen, el desenlace había culminado en una llama que carbonizó los planes de sus mayores y dejó el terreno limpio para asentar en él los cimientos del resto de su vida. Y, sobrevolando todo ello, intangible pero poderoso, había estado definitivamente el empuje de Andrés Fontana.

Casi sin ser conscientes de ello ninguno de los dos, todo vino al final con un verso. Un verso sencillo, escrito a mano, encontrado entre los pliegues del bolsillo de un poeta muerto. Nueve palabras de aparente simplicidad que Daniel jamás habría entendido en toda su dimensión si su profesor no le hubiera abierto los ojos. Nueve palabras que Andrés Fontana escribió con tiza blanca en la pizarra. *Estos días azules y este sol de la infancia.*

– ¿Cómo era el sol de la infancia de Antonio Machado, profesor?

La pregunta vino de una estudiante espabilada con cara de ratón y grandes gafas de pasta que siempre se sentaba en primera fila.

– Amarillo y luminoso, como todos –terció un gracioso sin gracia.

Unos cuantos rieron tímidamente.

Fontana no.

Daniel tampoco.

2. Traduction proposée :

Les relations avec ses parents, toutefois, ne parvinrent pas à s'améliorer. Eux ne comprenaient toujours pas l'extravagante obsession de leur fils pour la littérature étrangère, incapables d'assumer son désir intense de gâcher une remarquable disposition intellectuelle dans cette ancienne et absurde spécialité académique qui, à leurs yeux, laissait augurer un futur professionnel incertain et une position sociale très peu prometteuse.

Peut-être que Daniel lui-même n'était pas non plus capable de défendre son choix avec des arguments convaincants. De fait, avant d'anéantir définitivement les attentes familiales, son contact avec tout ce qui a trait à la langue espagnole s'était limité aux connaissances élémentaires [...]. Il se peut que ce soit dans cette sorte de sédiment si infime, qu'ait germé la graine de sa détermination. Ou il se peut que non : que tout soit dû à un pur accès de rébellion, à un simple désir intense et inconscient de se dresser contre l'ordre des choses.

Quelle que soit l'étincelle et pour insignifiante et précaire qu'en ait été l'origine, le dénouement avait pris l'apparence d'une flamme qui avait consumé les projets de ses parents et avait laissé le terrain libre pour y asseoir les fondations du reste de sa vie. Et, survolant tout cela, insaisissable mais puissant, il y avait eu finalement le coup de pouce d'Andrès Fontana.

Presque sans qu'aucun des deux n'en ait conscience, tout commença en fin de compte avec un vers. Un vers simple écrit à la main, trouvé entre les plis de la poche d'un poète mort. Neuf mots d'une apparente simplicité que Daniel n'aurait jamais compris dans toute leur plénitude si son professeur ne lui avait pas ouvert les yeux. Neuf mots qu'Andrès Fontana avait écrits au tableau avec une craie blanche. *Ces jours bleus et ce soleil de l'enfance.*

– Comment était le soleil de l'enfance d'Antonio Machado, professeur ?

La question fut posée par une étudiante dégourdie à tête de souris et aux grandes lunettes d'écaille qui s'asseyait toujours au premier rang.

– Jaune et lumineux, comme tous les soleils –lança un plaisantin déplaisant.

Quelques étudiants rirent timidement.

Pas Fontana.

Daniel non plus.

3. Conseils méthodologiques :

A) Lors de la préparation

Le jury tient d'abord à rappeler aux candidats des prochaines sessions, même si le propos nous semble évident, que l'exercice de version – comme celui de thème –, ne s'improvise pas. De bonnes habitudes de lecture aussi bien en espagnol qu'en français sont nécessaires afin d'acquérir un lexique varié et une plus grande aisance en traduction. Un entraînement régulier et rigoureux tout au long de l'année de préparation au concours permet bien souvent d'appréhender la version avec plus d'assurance.

Consulter des ouvrages de référence au fur et à mesure de la préparation à l'épreuve – grammaires, dictionnaires, ouvrages de traduction, etc. (voir la bibliographie indicative *infra*) – devrait devenir un réflexe chez le candidat, non seulement dans un souci de satisfaire sa curiosité face à un nouveau terme ou à une structure inconnue, mais aussi dans un souci d'enrichir sa connaissance et sa maîtrise des deux langues, espagnole et française.

Traduire un texte littéraire n'a rien de mécanique. L'épreuve n'a certes pas pour but de former des traducteurs littéraires, mais elle vise à évaluer la capacité des candidats à adopter une logique contrastive et à réfléchir aux mécanismes qui sont en jeu dans les deux langues, dans le but évident d'être capable d'enseigner la langue espagnole et ses subtilités aux futurs élèves qu'ils prendront en charge une fois le concours obtenu.

B) Le jour de l'épreuve

Le jour de l'épreuve nous ne pouvons que donner aux candidats un conseil maintes fois ressassé : la nécessité d'une lecture préalable minutieuse et attentive du texte afin d'en saisir en profondeur les articulations logiques puis, plus en détail, les structures phrastiques et les fonctions syntaxiques et enfin le sens des mots jusque dans leurs moindres nuances.

Certaines phrases, parfois très longues, devraient conduire le candidat à une analyse syntaxique très consciencieuse avant de se mettre à traduire, afin d'éviter les contre-sens, les fautes de temps et de personne et les incohérences, autant d'erreurs qui seront ensuite lourdement pénalisées.

Rappelons que les candidats disposent de cinq heures pour l'ensemble de l'épreuve (thème, version, choix de traduction), ce qui s'avère généralement très court. Une bonne gestion du temps constituera donc un atout indispensable. En effet, laisser suffisamment de temps pour une relecture finale afin d'éliminer les fautes grossières, voire les oublis dans la traduction, ou pour compléter un blanc et peut-être peaufiner un extrait de la traduction, une phrase ou choisir une structure ou un mot plus approprié n'est jamais superflu. Mais là encore, de nombreuses copies ont révélé un manque de maîtrise de cet exercice en temps limité, une maîtrise qui ne pourra bien évidemment s'acquérir que par une préparation rigoureuse.

4. Remarques générales sur le texte à traduire

S'agissant d'un texte très contemporain, la langue proposée, bien que littéraire, ne devait pas poser d'obstacles majeurs aux candidats au Capes d'espagnol, censés maîtriser les nuances d'une langue authentique qu'il leur faudra enseigner dès la rentrée. Il pouvait y avoir ponctuellement quelques expressions lexicales difficiles à rendre en français, mais globalement rien qui n'empêchait une compréhension fine du texte pour peu que les candidats aient été capables de mobiliser des connaissances normalement acquises à ce stade de leurs études. Cette année encore, le texte a prouvé que des connaissances grammaticales et lexicales solides sont les conditions *sine qua non* d'une traduction convenable.

Hormis les copies trahissant une méconnaissance désastreuse soit de l'espagnol pour la compréhension du texte, soit du français pour la restitution en langue cible (et parfois des deux...), le jury s'alarme une nouvelle fois de trouver de plus en plus de copies où la langue française semble totalement méconnue des candidats : fautes d'orthographe sur des mots courants, non-accords génériques ou numériques, ponctuation fautive ou non pertinente, incohérence de construction syntaxique, discordance temporelle, non-sens général sur une phrase ou une partie du texte, etc. Et que dire de la non-maîtrise du passé simple, et plus précisément de la multiplication des barbarismes verbaux, parfois dans une copie sur deux ? Les nombreuses formes verbales du texte ont visiblement constitué un obstacle insurmontable pour beaucoup de candidats, ce qui s'avère tout simplement incompréhensible pour des futurs enseignants, souhaitant devenir fonctionnaires de l'Éducation Nationale française. À l'heure où l'accent est particulièrement mis sur l'acquisition et la maîtrise de la langue française par les élèves de primaire, le jury s'est montré extrêmement exigeant lorsqu'il a constaté que les candidats au Capes d'espagnol ne présentaient pas les garanties requises en français. Nous encourageons fortement les futurs candidats conscients de leurs lacunes dans ce domaine à s'interroger sur la crédibilité qui sera la leur face à des élèves auxquels il leur faudra enseigner les mécanismes d'une langue étrangère. Que les candidats soient hispanophones ou francophones n'y change rien. Lorsque le candidat est francophone et qu'il ne maîtrise pas

sa langue maternelle, on peut du reste s'interroger sur sa capacité à enseigner les mécanismes et les nuances d'une langue étrangère. La remarque est identique pour un candidat hispanophone qui présenterait des lacunes dans la maîtrise du français. La maîtrise des deux langues est indispensable pour un futur enseignant d'espagnol. C'est aussi la raison pour laquelle le jury du Capes d'espagnol tient à maintenir tant que faire se peut l'exercice de traduction dans les deux sens (thème et version) afin de s'assurer de recruter des enseignants qui seront performants aussi bien en espagnol qu'en français.

D'une manière générale, le jury trouve fort regrettable que la langue française soit souvent approximative pour un grand nombre de candidats, quand elle n'est pas malmenée et négligée. Aussi encourageons-nous vivement les candidats des sessions à venir à approfondir leur connaissance et leur maîtrise de la langue française. Le jury se réjouit d'ailleurs de constater que certains candidats, trop peu nombreux il est vrai, ont bien suivi les conseils des rapports des années précédentes et ont été capables de proposer des copies très satisfaisantes, preuve qu'une préparation de qualité, rigoureuse et sérieuse porte généralement ses fruits.

5. Bibliographie

À ce stade de leurs études, nous espérons que les candidats au Capes d'espagnol ont pris l'habitude de consulter des ouvrages de référence pour parfaire leur connaissance de la langue française. Si toutefois cela peut être utile à certains candidats, nous rappelons ci-après une liste non exhaustive d'ouvrages bons à connaître et plus encore à consulter régulièrement :

- BÉNAC (Henri), *Dictionnaire des synonymes*, Hachette, Paris, 1956.
BESCHERELLE, *La conjugaison pour tous*, Hatier, 2006.
BLED (Edouard et Odette), *Cours supérieur d'orthographe*, Paris, Classique Hachette, 1954.
BOUCHER (Jean), *Fort en version*, Bréal, Rosny, 2001.
COLIGNON (Jean-Pierre), *Un point c'est tout ! La ponctuation efficace*, Victoires-Éditions, Paris, 2004.
DEGUERNE (Alain), LE MARC'HADOUR (Rémi), *La version espagnole*, Licence/Concours, Nathan, Paris, 1999-2001.
DENIS (Delphine), SANCIER-CHÂTEAU (Anne), *Grammaire du français*, livre de poche, Paris.
GIRODET (Jean), *Dictionnaire Bordas Pièges de la langue française*, Bordas, Paris, 2007.
GREVISSE (Maurice), *Le bon usage*, Duculot, Louvain.
GREVISSE (Maurice), *Le français correct : guide pratique des difficultés*, Duculot, Louvain.
RIEGEL (Martin), PELLAT (Jean-Christophe), RIOUL (René), *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2016 (nouvelle édition).

6. Traduction commentée

1- *Las relaciones con sus padres, sin embargo, no acabaron de enderezarse.*

Une première lecture attentive de l'ensemble de l'extrait devait permettre d'identifier les personnages et la situation initiale dans ce passage : On apprend que les relations entre

Daniel et ses parents sont mal en point à cause du choix de poursuite d'études de Daniel. Dans toute la première partie du texte, il fallait être vigilant au sens exact du déterminant « *sus* » qui était ici l'adjectif possessif « ses », puisqu'il était question de désigner les parents de Daniel. L'expression « *acabar de* » a très souvent été mal comprise et confondue avec la périphrase verbale qui a pour sens « venir de », parfois même avec « finir par ». Or ces deux expressions n'avaient aucun sens ici. Un des sens très courant de « *acabar de* » est celui de « *lograr / conseguir* », ce qui permettait d'insister sur le fait que les relations détériorées entre Daniel et ses parents ne parvinrent pas à se rétablir, ou à revenir à la normale, ce que suggérait le verbe « *enderezarse* » qui signifie littéralement que quelque chose de tordu se redresse. Dans ce texte littéraire, le passé simple, qui est le temps de la narration, s'imposait dans cette phrase, le passé composé étant très malvenu.

2- *Seguían sin entender la estrambótica obcecación de su hijo por las letras ajenas, incapaces de asumir su afán por desperdiciar una notable capacidad intelectual en aquella absurda especialidad académica que, a sus ojos, auguraba un futuro profesional incierto y una posición social muy escasamente prometedora.*

Cette longue phrase a conduit beaucoup de candidats à des contre-sens et parfois à des non-sens. On ne pouvait pas traduire littéralement l'expression « *seguían sin entender* » ni la traduire comme s'il s'agissait d'une périphrase verbale du type « *seguir + gérondif* » ; il fallait la rendre par une phrase du genre: « Ils/Eux ne comprenaient toujours pas », le sujet du verbe étant bien sûr les parents de Daniel. L'adjectif « *estrambótico* » a donné lieu à des faux-sens, voire à des barbarismes étranges. Son sens que l'on pouvait aisément déduire d'après le contexte équivaut au français « extravagant », « farfelu », etc. Plus grave a été le contre-sens sur le déterminant possessif « *su* » qui avait le sens de « leur » dans « *su hijo* », vu que le possédant sont les deux parents, mais qui avait le sens de « son » dans « *su afán* », vu que le possédant de ce désir intense n'était plus les parents, mais, ici, le fils. Le syntagme « *las letras ajenas* » constituait une vraie difficulté lexicale, aussi le jury s'est-il montré indulgent pour peu que la proposition ait été sensée. Le contexte était éclairant et l'on comprenait que Daniel est passionné par la littérature, c'est-à-dire, ici, « la littérature étrangère » ou « les langues étrangères », éventuellement les « écrits d'autrui ». La traduction par « les lettres d'autrui/des autres » n'avait aucun sens. Le déterminant démonstratif « *aquella* » (cette) qui faisait l'objet de l'une des questions de la partie « choix de traduction » pouvait être renforcé par l'adjectif « ancienne » ou par « si vieille » afin de souligner d'autant mieux l'idée d'éloignement et de prise de distance par rapport à une discipline jugée péjorativement par les parents. Tout effort pour rendre plus exactement la valeur du démonstratif a été bonifié. De nouveau, le possessif dans « *sus ojos* » a conduit à des contre-sens. C'est bien aux yeux des parents (possédant pluriel), « à leurs yeux », que la spécialité académique est le présage d'un futur incertain. Enfin, l'adverbe « *escasamente* » formé à partir de « *escaso* » désignait quelque chose en petite quantité. Combiné avec l'adjectif « *prometedora* » il désignait « un futur peu / guère prometteur ».

3- *Quizá tampoco el propio Daniel fuera capaz de sostener su decisión con argumentos convincentes. De hecho, antes de quebrar para siempre las expectativas familiares, su contacto con el mundo de habla española se había limitado a los conocimientos elementales [...].*

L'hypothèse formulée avec « *quizá* » ne pouvait pas donner lieu à l'emploi du mode subjonctif en français si elle était rendue par l'adverbe modalisateur « peut-être ». La

négation « *tampoco* » a très souvent été passée sous silence sans aucune raison. Il fallait évidemment la traduire par « non plus » et faire attention à sa place dans la phrase afin d'éviter un grave contre-sens. La traduction de « *el propio Daniel* » par « le propre Daniel » n'avait pas de sens et correspondait à un hispanisme. Il fallait recourir à la locution pronominale française de même sens : « Daniel lui-même ». De la même manière, traduire « *su contacto con el mundo de habla española* » par « son contact avec le monde de parler espagnol » n'avait aucun sens. On pouvait opter pour le « monde hispanophone » ou choisir une périphrase comme « son contact avec tout ce qui a trait à la langue espagnole ».

4- *Puede que fuese en ese sedimento tan menudo donde se enraizara la semilla de su resolución. O puede que no: que todo se debiese a un simple impulso de rebeldía, a un mero e inconsciente afán por arremeter contra el orden establecido de las cosas.*

Cette fois-ci l'hypothèse formulée avec « *puede que* » devait être construite avec le subjonctif si le choix était de la rendre par la structure « il se peut que ». Quelle que soit la structure choisie, il fallait faire attention à la répéter très exactement pour rendre le passage qui suivait : « *o puede que no* », afin de traduire une nuance stylistique du texte. Pour le choix du mode subjonctif après « il se peut que » il était possible de choisir en français entre le subjonctif présent ou le subjonctif imparfait. Dans la proposition de traduction, nous avons choisi le subjonctif présent ; quel que soit le choix, il était surtout important de conserver ensuite le même subjonctif – présent ou imparfait – dans la suite de la traduction dans un souci de cohérence d'emploi des modes. Comme dans le cas précédent, la traduction du démonstratif « *ese* », qui faisait l'objet de l'explication d'un des choix de traduction pouvait être renforcée (voir la partie suivante du rapport sur les choix de traduction). Tout effort pour rendre une valeur possible de ce démonstratif a été bonifié. Les adjectifs « *simple* » et « *mero* » avaient la même valeur mais devaient, comme en espagnol, être rendus par deux adjectifs différents comme « *simple* » et « *pur* ». En revanche, l'auteur utilisait pour la deuxième fois en quelques lignes le substantif « *afán* ». Dans les deux cas, il fallait le traduire de la même façon, et les possibilités étaient nombreuses : « désir intense », « ardent désir », « désir impérieux », etc.

5- *Fuera cual fuera la chispa y por insignificante y precario que hubiera sido su origen, el desenlace había culminado en una llama que carbonizó los planes de sus mayores y dejó el terreno limpio para asentar en él los cimientos del resto de su vida.*

Cette phrase a posé de nombreux problèmes aux candidats alors que les structures qui la composent sont courantes et normalement connues des étudiants de deuxième cycle universitaire. « *Fuera cual fuera* » traduit la concession et équivaut à la locution relative « *cualquiera que fuera* », c'est-à-dire « quelle que soit » (la concession introduite par « quelle que » ne devait surtout pas être confondue avec l'indéfini « quelque » et il fallait de surcroît faire attention à l'accord de « quelle » qui renvoyait au mot féminin singulier « *chispa* » = « étincelle »). Pareillement, la concession introduite par la préposition « *por + adjectif* » pouvait être rendue de nombreuses manières en français : « pour / aussi / si / quelque / tout insignifiante... ». Comme en espagnol, le mode subjonctif était de mise dans ces phrases concessives. Mais il fallait être vigilant à la traduction du subjonctif plus-que-parfait « *hubiera sido* » lorsque le choix du subjonctif présent avait été fait auparavant. Dans ce cas, on ne pouvait admettre qu'un subjonctif passé : « et si insignifiante et précaire qu'ait été son origine » ou « qu'en ait été l'origine ». La traduction du passage « *el desenlace había culminado en una llama* » n'était pas aisée, pas tant à cause de la métaphore de la

phrase qu'il fallait respecter à tout prix qu'à cause de la redondance que pouvait engendrer la traduction du mot « *desenlace* » (le dénouement) et du verbe « *culminar en* » (dont le sens ici est « se solder par »). Nous proposons : « *le dénouement avait pris l'apparence d'une flamme / d'un feu* ». Le jury a bien sûr accepté la traduction du passé simple « *carbonizó* » par le plus-que-parfait, qui était un choix pertinent : « avait carbonisé / avait réduit en cendres ». Rappelons aux candidats que si en thème on attend d'eux un respect absolu des temps du texte source, en version, en revanche, on est en droit d'attendre des candidats une connaissance fine de la valeur de certains temps espagnols, comme ici le passé simple qui peut avoir assez couramment en espagnol une valeur de plus-que-parfait. D'un point de vue lexical, le jury a été étonné de constater que de nombreux candidats ignorent le sens des mots : « *chispa* » (étincelle), « *plan* » (projet), « *mayores* » (qui ne pouvait renvoyer qu'aux parents de Daniel, le mot « aînés » introduisant un contre-sens) et « *asentar los cimientos* » (asseoir les fondations / fondements / bases).

6- *Y, sobrevolando todo ello, intangible pero poderoso, había estado definitivamente el empuje de Andrés Fontana.*

Mal analysée, cette phrase a conduit à de nombreux contre-sens, voire à des non-sens. Le narrateur indique seulement qu'Andrés Fontana, le professeur de Daniel, a joué un rôle décisif dans les études de son élève et dans son goût pour la littérature. « *El empuje* », c'est-à-dire « le coup de pouce » ou « l'aiguillon » du professeur est ce qui est qualifié dans la phrase de « *intangible pero poderoso* » (insaisissable / impalpable / intangible mais puissant). L'adverbe « *definitivamente* » avait une valeur conclusive et pouvait parfaitement être rendu par « finalement » si toutefois c'est adverbe n'avait pas déjà été utilisé précédemment. Sinon, il fallait opter pour une autre tournure comme « en fin de compte », « indubitablement », etc.

7- *Casi sin ser conscientes de ello ninguno de los dos, todo vino al final con un verso. Un verso sencillez, escrito a mano, encontrado entre los pliegues del bolsillo de un poeta muerto.*

Pour une raison difficile à comprendre, le jury a constaté que très souvent tous les termes de la première phrase n'ont pas été traduits. Peut-être est-ce la tournure infinitive « *sin ser conscientes de ello...* » qui a déstabilisé les candidats qui ont cherché absolument à passer par une tournure identique en français alors qu'il suffisait de recourir à la locution conjonctive « sans que » suivie du mode subjonctif : « Presque sans qu'aucun deux n'en soit conscient... ». Une nouvelle fois l'expression « *al final* » avait une valeur conclusive est pouvait être rendue par « finalement », « en fin de compte », etc. ; il fallait juste penser à ne pas répéter les mêmes mots que précédemment. La deuxième phrase ne posait aucun problème particulier. Mais le jury ne comprend pas pourquoi un mot aussi courant que « *bolsillo* » (« poche » et non pas « petit sac ») est à ce point méconnu.

8- *Nueve palabras de aparente simplicidad que Daniel jamás habría entendido en toda su dimensión si su profesor no le hubiera abierto los ojos.*

Dans cette phrase complexe qui exprime l'irréel du passé, il fallait respecter les temps et les modes : conditionnel passé dans la principale (éventuellement le subjonctif plus-que-parfait à valeur de conditionnel passé) et plus-que-parfait de l'indicatif dans la subordonnée circonstancielle de condition introduite par la conjonction de subordination « si » (éventuellement le très littéraire subjonctif plus-que-parfait qui est aujourd'hui d'un

emploi rare en français dans ce genre de subordonnée). Il était maladroit de traduire « *en toda su dimensión* » par « dans toute leur dimension ». On pouvait opter par les traductions « dans toute leur plénitude / profondeur / complexité ». Plus grave était le contre-sens sur le déterminant « *su* » qu'il fallait rendre par « leur » et non par « sa », puisqu'il renvoie aux « neuf mots » qui composent le vers.

9- *Nueve palabras que Andrés Fontana escribió con tiza blanca en la pizarra. Estos días azules y este sol de la infancia.*

Comme précédemment, le passé simple « *escribió* » pouvait tout à fait être rendu, ici, par un plus-que-parfait de l'indicatif (voir *supra* 5). Dans « *con la tiza blanca en a pizarra* », il fallait faire attention au choix des prépositions. Il y avait plusieurs possibilités, soit renverser les deux termes de la phrase : « au tableau / sur le tableau avec une craie blanche », soit garder l'ordre des mots : « à la craie blanche sur le tableau ». Pour la traduction du vers d'Antonio Machado, le jury a apprécié, par souci de cohérence, que les candidats respectent les neuf mots annoncés par le narrateur, ce qui donnait simplement : « Ces jours bleus et ce soleil de l'enfance ». On pouvait certes traduire la première partie du vers par « ces jours d'azur... », mais le vers comptait alors dix mots et non plus neuf.

10- *—¿Cómo era el sol de la infancia de Antonio Machado, profesor?
La pregunta vino de una estudiante espabilada con cara de ratón y grandes gafas de pasta que siempre se sentaba en primera fila.*

La phrase interrogative ne présentait aucune difficulté. Signalons simplement que traduire le vocatif « *profesor* » par « maître » était impropre. Nous savons dès la phrase suivante que les élèves sont des « étudiants », il fallait donc choisir un terme qui soit plus approprié au milieu universitaire comme « professeur » ou « monsieur le professeur ». La deuxième phrase a posé beaucoup plus de problèmes d'un point de vue lexical. Rappelons que l'adjectif « *espabilada* » a le sens de « vive d'esprit » ou « dégourdie ». Une étudiante « *con cara de ratón* » n'a pas une « face de rat ». Il s'agit d'une étudiante « à tête de souris ». Et si elle porte des « *grandes gafas de pasta* » ce n'est pas une allusion à des lunettes chères ou chic (confusion avec « *la pasta* » qui désigne argotiquement l'argent). Ce sont encore moins des lunettes en pâte, ce qui était un non-sens. Il s'agit de lunettes, soit en plastique, soit d'écaïlle. Et si l'étudiante est assise « *en primera fila* », c'est qu'elle se trouve bien sûr au premier rang dans la salle de classe, et non pas dans la première file. Il fallait parfois faire preuve d'un peu de bon sens pour éviter les traductions saugrenues.

11- *— Amarillo y luminoso, como todos —terció un gracioso sin gracia.
Unos cuantos rieron tímidamente.
Fontana no.
Daniel tampoco.*

Dans cette dernière partie de l'extrait qui était à traduire, le jury a bonifié les copies où il y a eu un effort pour rendre l'écho lexical de « *un gracioso sin gracia* ». « Gracieux » et « grâce » étaient deux faux-sens. Un « *gracioso* » désigne en espagnol « un amuseur », « un plaisantin » ou « un petit rigolo ». On pouvait rendre le passage par un jeu de sonorités identique en français : « un plaisantin déplaisant » ou « un petit rigolo pas si rigolo que ça », voire « un drôle pas si drôle ». Que dire des nombreux barbarismes verbaux sur le passé simple « *rieron* » devenu « *rièrent » au lieu de « rirent » ? Quant aux deux dernières

phrases négatives, elles ne devaient présenter aucun problème, pourtant trop de candidats ont peiné à rendre simplement ces deux phrases négatives en français : « Pas Fontana », « Daniel non plus ».

7. Conclusion

Nous espérons que ce rapport servira de document de travail fiable pour les futurs candidats afin qu'ils puissent compléter leur formation, et qu'ils ne manqueront pas aussi de consulter les rapports de jury des sessions précédentes, ce qui leur permettra de mesurer le niveau d'exigence attendu par le jury au concours du Capes d'espagnol sur des textes de nature et d'époque différentes.

C. Faits de traduction

1. Rappel des modalités de l'épreuve

Nous rappelons que l'épreuve « choix de traduction » fait partie intégrante de l'épreuve écrite de traduction depuis la session 2011 et qu'elle représente 20% de la note. Le texte choisi pour la traduction est accompagné d'une question d'ordre grammatical portant sur un ou plusieurs segments tirés du texte. Le candidat, après avoir expliqué le point de grammaire dans chacun des deux systèmes linguistiques, français et espagnol, doit justifier sa traduction. La rédaction de cette épreuve doit être faite en français, et suit la traduction du texte proposée par le candidat.

2. Préparation de l'épreuve

L'épreuve demande avant tout une très bonne maîtrise de la grammaire de l'espagnol et du français. Il s'agit de convoquer les connaissances acquises dès le début du cursus universitaire et approfondies, au fil du temps, par les cours de grammaire et par une sensibilisation à la linguistique. Pour cela, une consultation active, assidue et raisonnée des grammaires normatives, descriptives mais également explicatives doit permettre au candidat de maîtriser la grammaire des deux langues. À cet égard, les candidats doivent être en mesure d'expliquer et de mettre en regard dans une approche interlinguistique (espagnol/français) les mécanismes relevant de différents phénomènes grammaticaux et de les contextualiser dans leurs réponses à partir d'exemples pertinents.

Quant à la qualité d'expression, le candidat doit se familiariser avec un vocabulaire adapté et essentiel pour l'épreuve. S'il est vrai qu'il ne s'agit pas d'une épreuve de linguistique, la terminologie linguistique, au même titre que la terminologie grammaticale, est acceptée. Un futur enseignant d'espagnol ne peut se contenter des termes imprécis (*mot, conjonction, phrase*) pour désigner indifféremment chacun des éléments appartenant aux différentes parties du discours. En outre, la maîtrise de la terminologie suppose également que les candidats ne prennent pas un terme pour un autre : un adjectif démonstratif n'est pas un pronom démonstratif, par exemple. De manière plus générale, le jury attend des candidats qu'ils s'expriment clairement, précisément dans une langue française correcte et dans un registre de langue adapté à cette épreuve de concours.

Les rapports de jury précédents ont également précisé l'importance d'une réflexion construite. En effet, nous attendons des candidats que leur exposé contienne une introduction de quelques lignes pour identifier le point de grammaire présent dans le

segment textuel proposé (morphème, syntagme, proposition, etc.) et présenter une problématique à partir de l'analyse des questions posées, s'ensuit l'exposé théorique expliquant le fonctionnement du point grammatical identifié dans la langue source et dans la langue cible, puis le rappel de la traduction proposée et sa justification.

3. Bilan de la session 2016

Nous tenons à féliciter les candidats qui ont pu proposer une réflexion tout à fait satisfaisante, construite, complète et claire sur les points grammaticaux demandés. Cependant, nous déplorons une nouvelle fois que beaucoup de candidats présentent un travail bâclé, très lacunaire, puisqu'ils ne maîtrisent ni la grammaire, ni la méthode demandée ; ce qui est assez préoccupant, pour des candidats qui prétendent devenir professeurs d'espagnol. Nous arrivons au même constat pour ce qui est de la qualité souvent médiocre de l'expression en français et de la présentation parfois brouillonne des copies.

Les sujets choisis pour cette session reprenaient des questions grammaticales somme toute « classiques » pour un candidat hispaniste, à savoir les adjectifs démonstratifs en espagnol et la formule d'emphase en français.

3.1. La question sur la version

Question : Après avoir signalé la valeur discursive de la séquence soulignée, « C'est Maurice qui l'a vu le premier », et après avoir procédé à son analyse syntaxique, vous en expliquerez la construction et le fonctionnement en français. Vous présenterez ensuite la ou les tournures dont l'espagnol dispose pour exprimer la même nuance discursive. En prenant appui sur votre présentation, vous justifierez votre choix de traduction.

L'analyse de la question permet aux candidats de dégager les grands axes de leur réflexion et une problématique.

3.1.1. Identification

Valeur discursive

Il s'agit d'une formule d'insistance (tournure emphatique) qui sert à attirer l'attention sur un des éléments de la phrase en le mettant en valeur. Le procédé est très employé à l'oral car il favorise l'expressivité.

Analyse syntaxique :

Le segment proposé est une phrase complexe composée d'une proposition principale (*C'est Maurice*) et d'une proposition subordonnée relative déterminative (... *qui l'a vu le premier*) introduite par le pronom relatif *qui* dont l'antécédent est le nom propre *Maurice*.

3.1.2. Problématique

La question permet d'apprécier comment le fonctionnement morphosyntaxique et discursif de ce type de tournure emphatique complexe est rendu en français et en espagnol.

3.1.3. Description théorique pour le français

Dans la proposition principale (*C'est Maurice*), l'élément extrait peut être sujet du verbe de la proposition relative (*C'est Pierre qui aime le foot*), objet (*C'est le livre de grammaire que j'ai commandé*), complément circonstanciel (*C'est sur cette place que je pense me reposer*) ou encore complément d'adjectif (*C'est de cette fille qu'il est tombé amoureux*). Le présentatif (*C'est*) est formé du pronom démonstratif (*c' / ce*) et du verbe *être* à la 3^{ème} personne qui s'accorde en nombre avec l'élément mis en relief (*Ce sont les chefs qui décident/C'est le chef qui décide*). Dans le registre oral, l'accord n'est pas constant (*C'est les chefs qui décident*). Le présentatif ne s'accorde pas toujours, non plus, en temps avec le verbe de la relative, surtout s'il s'agit d'un registre oral (*C'est demain que tu viendras*). Si le complément mis en relief est régime d'une préposition, on doit insérer entre *c'est* et *que*, le régime prépositionnel adéquat (*C'est de lui que je parle*).

Dans la proposition relative, le pronom relatif est *qui* si l'antécédent est sujet (*C'est Pierre qui lave le linge*), le pronom relatif est *que* si l'antécédent est autre que sujet (*C'est en hiver que nous allons skier*). L'accord du verbe de la relative, en nombre et en personne, avec l'antécédent sujet doit se faire (*C'est toi qui fais les courses*).

3.1.4. Description théorique pour l'espagnol

Pour marquer l'emphase, l'espagnol peut utiliser une formule complexe du même type que *C'est...qui/que*. Plusieurs critères syntaxiques et sémantiques sont à prendre en compte pour la traduction du présentatif, du pronom relatif et de l'accord du verbe de la proposition relative.

Traduction du présentatif

Le présentatif dans la proposition principale est toujours rendu en espagnol par *ser*. Il subit des modifications de temps et de personne. *Ser* est, en général, au même temps (au niveau des deux grands champs temporels (passé/présent)) que la proposition relative (*Aquí era donde vivía/ Es ella la que ha dicho todo eso*). *Ser* s'accorde en nombre avec le nom qui suit, comme en français (*Son los coches los que molestan ; Es el coche el que molesta*) mais également avec le pronom personnel qui suit, contrairement au français (*Soy yo / C'est moi*). Concernant l'ordre des mots, le français dispose d'une structure figée alors qu'en espagnol, le constituant mis en valeur peut être placé en tête de phrase (*En primavera era cuando íbamos al pueblo*).

Traduction du relatif

Lorsqu'il est sujet, et que l'antécédent du pronom relatif est une personne, *qui* se traduit le plus souvent par *quien*, s'accordant en nombre avec l'antécédent (*quienes* au pluriel) ou par l'allomorphe *el que* qui s'accorde en genre et en nombre avec l'antécédent: « *Es el jefe el que/quien decide* » ; « *Son los jefes los que/quienes deciden* ». Si l'antécédent du pronom relatif est une chose, le pronom relatif *qui* se traduit par *el que*, s'accordant en genre et en nombre (*la que, los que, las que*) avec l'antécédent (*Es la alegría la que me hace brincar*).

Lorsque le pronom relatif est objet, et que l'antécédent du pronom relatif est COD de personne, *que* est traduit par *a quien* qui s'accorde en nombre avec l'antécédent ou par *al que* qui s'accorde en genre et en nombre avec l'antécédent (*A los candidatos son a quienes llamo*). La préposition apparaît à deux reprises : devant le COD de personne et devant le pronom. S'il s'agit d'un COD de chose, *que* se traduit par *el que* (et ses variantes) et s'accorde en genre et en nombre avec l'antécédent ou par *lo que* (*Son estos cuadernos los que quiero llevarme / Son estos cuadernos lo que quiero llevarme*). Si l'antécédent du pronom relatif est COI de personne, *que* est traduit par *quien* ou, plus rarement, par *el que* (et ses variantes) précédé du régime prépositionnel adéquat (*Al hombre es a quien me dirijo*). S'il s'agit d'un COI de chose, *que* se traduit par (*lo*) *que* précédé du régime prépositionnel adéquat (*De tu ira es de (lo) que quiero hablar*).

Lorsque le pronom relatif est complément circonstanciel, et que le constituant mis en relief est un adverbe ou un complément circonstanciel, le pronom relatif français *que* est traduit en espagnol par *cuando*, s'il s'agit d'une circonstance temporelle (*Es en verano cuando hace buena temperatura*), par *donde*, s'il s'agit d'une circonstance spatiale (*En la calle ha sido donde la fotografiaron*), par *como*, s'il s'agit d'une circonstance de manière (*Así es como te veo*), par *por lo que*, s'il s'agit d'une circonstance causale (*Por este motivo es por lo que me quiero marchar*), par *para lo que*, s'il s'agit d'une circonstance de but (*Para escucharte es para lo que he venido hasta aquí*).

Accord du verbe de la relative

Attention à la personne du verbe de la relative. Lorsque l'élément mis en valeur est un pronom personnel de 1^{ère} ou 2^{ème} personne, le verbe de la relative peut s'accorder soit avec le pronom personnel (comme en français) : « *Soy yo quien lo voy hacer / C'est moi qui vais le faire* » ; soit avec le relatif, donc, à la 3^{ème} personne du singulier ou du pluriel, contrairement au français : « *Soy yo quien lo va a hacer* » ; « *Somos nosotros quienes se marchan* ».

3.1.4. Justification de la traduction

« *C'est Maurice qui l'a vu le premier* »

Le constituant mis en relief est un nom propre de personne masculine: « Maurice », sujet de « *l'a vu le premier* ». Par conséquent, le pronom relatif *qui* peut se traduire par *quien* ou sa variante *el que*. En français, le temps du verbe présentatif de la principale ne s'accorde pas toujours avec celui de la relative, surtout s'il s'agit d'un registre oral. En espagnol, généralement, le verbe de la principale s'accorde en temps avec celui de la relative.

La traduction proposée est donc : « *Maurice fue quien/el que lo vio* », « *Fue Maurice quien/el que lo vio* ».

Commentaires :

Certains candidats ont expédié, voir éludé les commentaires relatifs au système linguistique français. Pourtant, l'enseignement de l'espagnol sur les plans linguistiques mais aussi culturels passe par une approche comparatiste de l'espagnol et du français

permettant aux élèves d'enrichir leurs acquis dans les deux cultures linguistiques et de mettre en regard ce qui est divergent et convergent.

3.2. La question sur le thème

Question : Après avoir identifié les mots soulignés dans « *en aquella absurda especialidad académica* », « *Puede que fuese en ese sedimento* », « *Estos días azules y este sol de la infancia* », vous expliquerez leur valeur dans les séquences. Après avoir rappelé le fonctionnement de cette classe de mots en espagnol puis en français, vous justifierez votre choix de traduction.

3.2.1. Identification

Les éléments soulignés sont des adjectifs démonstratifs. Ils appartiennent à la classe des déterminants. En tant qu'adjectifs, ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils accompagnent. En tant que démonstratifs, ils véhiculent une fonction de monstration. On distingue : les démonstratifs situationnels spatio-temporels, appelés aussi déictiques qui dépendent de la situation d'énonciation (référence exophorique); et les démonstratifs (référence endophorique) qui renvoient au texte lui-même au moyen d'anaphores (références à un élément antérieur) et de cataphores (références à un élément postérieur).

3.2.2. Problématique

La question invite à réfléchir sur la valeur et le fonctionnement des adjectifs démonstratifs en espagnol et en français.

3.2.3. Description théorique pour l'espagnol

Nous aborderons la question des adjectifs démonstratifs sur le plan morphosyntaxique et sémantique.

L'espagnol dispose de trois séries de formes variables en genre et en nombre avec le nom qu'ils déterminent, et d'une série neutre, comme l'indique le tableau suivant:

	Singulier	Pluriel	Neutre
masc.	este ese aquel	estos esos aquellos	esto eso aquello
fém.	esta esa aquella	estas esas aquella	esto eso aquello

Ils précèdent généralement le nom qu'ils déterminent (*Aquel barco*) mais peuvent être également postposés pour créer un effet d'intensité. Le nom est, dans ce cas, précédé de l'article défini qui joue le rôle de déterminant (*El barco aquel le pertenece*).

Le système ternaire des démonstratifs espagnols correspond à une gradation croissante de l'éloignement de l'objet désigné par rapport à la position de l'énonciateur: *est-* (proximité de l'énonciateur), *es-* (éloignement relatif de l'énonciateur, proximité de l'interlocuteur), *aquel-* (éloignement de l'énonciateur, proximité de la personne tierce).

Les valeurs des trois formes varient selon la notion de subjectivité, de temps, d'espace et de personne.

En ce qui concerne la valeur de personne, *est-* correspond au monde du locuteur (*Me duele esta pierna*). *Es-* renvoie au monde de l'interlocuteur (*Dame esa llave que tienes*) ou à un savoir partagé entre locuteur et interlocuteur (*Recuerdo todos esos refranes españoles*). *Aquel-* correspond au monde des tierces personnes (*Aquella habitación que él tiene ya no me gusta*). En ce qui concerne la valeur spatiale exophorique, *est-* désigne ce que le locuteur considère le plus proche de lui. De plus, le référent désigné est précis (*José vive aquí en este barrio*). *Es-* désigne ce que le locuteur considère comme moyennement distant ou proche de son éventuel interlocuteur, le référent désigné est généralement imprécis dans l'esprit du locuteur (*Lo he encontrado, no muy lejos de aquí, en esa tienda de la Plaza mayor*). *Aquel-* désigne ce que le locuteur considère comme éloigné de lui ou proche d'une tierce personne (*Me imagino que no volveré allí por aquellas comarcas tan lejanas*), le référent désigné est généralement précis. En ce qui concerne, la valeur spatiale endophorique, *es-* est employé pour l'anaphore (*Me acuerdo del poema de Lorca, de esos versos sobre Granada*) alors que *est-* est utilisé pour la cataphore (*Lo que tienes que aprender es este refrán : nunca digas « De esta agua no beberé »*). Pour la valeur temporelle, *est-* correspond à ce que le locuteur choisit comme temps présent (*Esta mañana, esta semana, este mes, este año... he ahorrado dinero*) alors que *es-* correspond à un passé récent ou à un futur proche par rapport au présent d'énonciation (*A pesar de todo, ese año no resultó catastrófico para la empresa; Pediré un año sabático y ese año lo dedicaré a viajar por América latina*). *Aquel-* situe l'événement dans un passé ou futur lointains par rapport au présent d'énonciation (*Aquel invierno, cuando nació tu abuelo, hacía mucho frío ; Tendremos todos canas cuando llegue aquella época*). Pour la valeur subjective, avec *es-*, le locuteur peut subjectivement éloigner de son environnement le référent désigné (valeur péjorative): *No me hables de ese hombre*; mais aussi le rapprocher de son univers affectif (*Me acuerdo de ese peluche tan mono que me habías regalado*). *Aquel-* peut prendre une valeur laudative (*Aquellos ojos azules*). Ces deux valeurs ne sont pas constantes, et dépendent du contexte.

3.2.4. Description théorique pour le français

Sur le plan morphosyntaxique, les formes sont construites sur la base *c-*. Elles varient en genre au singulier mais le pluriel neutralise cette opposition contrairement à l'espagnol. Il existe les formes simples et les formes composées discontinues. Les formes simples regroupent *ce* devant un nom masculin singulier (*Ce garçon*), *cette* devant un nom féminin singulier (*Cette fille*), *ces* devant un nom masculin ou féminin pluriel (*Ces garçons, Ces filles*). *Ce* devient *cet* (*Cet arbre, Cet homme*) devant un nom masculin singulier commençant par une voyelle ou un *h* muet. Les formes composées discontinues sont construites selon le schéma suivant: adjectif démonstratif + nom + adverbe *ci* ou *là* précédé d'un trait d'union (*Ce livre-ci, Ce livre-là*). La forme renforcée avec *-ci* impliquerait une idée de proximité par rapport au locuteur (*Cette voiture-ci*). La forme avec *-là* supposerait une idée d'éloignement par rapport au locuteur. Mais cette opposition n'est pas constante dans le registre oral où la forme en *-là* est plus fréquente.

3.2.5. Justification de la traduction

« *En aquella absurda especialidad académica* »

Aquella est l'adjectif démonstratif féminin singulier marquant l'éloignement dans le temps puisque le narrateur désigne une discipline académique ancienne. Cet éloignement n'est pas ici propre à conférer une valeur laudative au nom, mais plutôt une valeur dépréciative renforcée par l'adjectif *absurda*. Cette prise de distance traduit le mépris des parents de Daniel pour la spécialité académique en question. Par conséquent, la proposition de traduction est la suivante : « *Cette ancienne et absurde...* », « *Cette si vieille et absurde...* », « *Cette absurde spécialité académique-là* ».

« *Ese sedimento* »

Ese est l'adjectif démonstratif masculin singulier marquant l'éloignement temporel intermédiaire qui confère une certaine imprécision dans la monstration de l'objet désigné. L'idée d'incertitude est d'ailleurs présente dans la phrase avec l'expression *puede que* et l'usage du subjonctif, imprécision renforcée par la qualité dérisoire du terrain (*tan menudo*). Par conséquent, la traduction proposée est « *cette sorte / espèce de terreau* » ou « *ce terreau-là* ».

« *Estos días azules y este sol de la infancia* »

Estos est l'adjectif démonstratif masculin pluriel marquant la proximité temporelle désignant les journées.

Este est l'adjectif démonstratif masculin singulier marquant la proximité spatiale désignant le soleil.

Commentaires :

Le jury a pu constater que cette question n'a pas été traitée (ou très partiellement) par certains candidats alors qu'elle avait fait l'objet d'une question dans une session antérieure (2013). La bonne gestion du temps acquise par un entraînement systématique à l'épreuve, et par une lecture raisonnée des rapports de jury précédents fait partie des mécanismes méthodologiques indispensables pour une bonne préparation et une bonne prestation.

Bibliographie

Patin, S., Pineira Tresmontant, C., *Épreuve de traduction au CAPES d'espagnol : spécial choix de traduction*, Paris : Ellipses, 2015.

Bescherelle *espagnol, La grammaire*, Hatier, 2008.

Les candidats pourront aussi se reporter à la bibliographie pour l'épreuve de traduction de cette session et à celles proposées dans les rapports précédents.

ÉPREUVE DE COMPOSITION

Un dossier composé de trois documents était proposé cette année aux candidats, en lien avec la thématique « l'imaginaire » :

- un extrait de Miguel de Cervantes, *El ingenioso caballero Don Quijote de la Mancha* (1615). Il s'agissait d'un extrait correspondant à la fin du chapitre XXIII (*De las admirables cosas que el extremado Don Quijote contó que había visto en la profunda cueva de Montesinos, cuya imposibilidad y grandeza hace que se tenga esta aventura por apócrifa*) et au début du chapitre XXIV (*Donde se cuentan mil zarandajas tan impertinentes como necesarias al verdadero entendimiento de esta grande historia*).

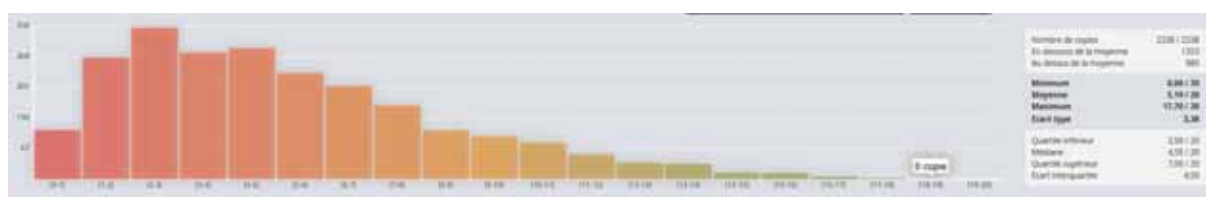
- un tableau de Salvador Dalí, *Cisnes que se reflejan como elefantes*, 1937, huile sur toile.

- un texte de Julio Cortázar, « Continuidad de los parques », tiré de *Final de Juego*, 1956 (le texte proposé correspondait à la nouvelle entière).

Notes et résultats

La note la plus basse est 0. La note la plus haute est 17,70.

La moyenne générale pour l'épreuve de composition est de 5,19, l'écart type étant de 3,38.



Remarques générales

On rappellera que la qualité de la langue espagnole (correction de la langue bien évidemment, mais aussi fluidité, richesse, et précision) est prise en compte dans la notation de l'épreuve. Le jury a sanctionné les copies comportant barbarismes et erreurs syntaxiques, mais aussi celles négligeant totalement l'emploi des accents (y compris sur le nom de Cortázar) ou maniant de façon incertaine la ponctuation.

On rappellera que les compositions rendues par les candidats doivent être intégralement rédigées, ce qui exclut le style télégraphique, l'usage d'abréviations, la numérotation des parties et/ou sous-parties, ainsi que les titres ou sous-titres. On rappellera que, dans le cadre de la correction, l'emploi partiel ou total d'un style télégraphique (absence d'articles, phrases partiellement rédigées seulement) est assimilable à une syntaxe gravement défailante. Les candidats veilleront donc à rendre des compositions entièrement rédigées, dans une langue fluide et soignée, on soulignera aussi l'importance des transitions entre les parties (un phrase du type « *después de haber visto en una primera parte tal aspecto, vamos a ver ahora en una segunda parte tal otro aspecto* » ne constitue en rien une transition acceptable).

Les règles de l'exercice semblent connues de la plupart des candidats :

- Il s'agit d'un exercice qui repose sur une analyse et une mise en relation des documents. Il ne faut pas, dans le développement, étudier les documents un par un, en consacrant par exemple la première partie au document 1, la seconde partie au document

2, la troisième partie au document 3 ; en revanche, il est possible, parfois, d'isoler dans une partie spécifique un document si ce dernier est vraiment très différent des autres par ses enjeux, ses positions, les perspectives qu'il propose. Cela ne s'imposait pas cette année, les trois documents s'articulant tous de manière très claire et homogène autour d'une problématique qui était celle des relations, de la dialectique, entre imaginaire et réalité, la question de leurs frontières et le brouillage de ces frontières.

- Cette mise en relation se fait à travers le fil directeur d'une problématique.

- La problématique repose sur une notion (qui doit être définie), elle est développée dans un plan argumenté dans lequel les documents doivent être analysés à la lumière de la problématique (et de la notion qu'elle sollicite et implique).

L'introduction

Dans l'introduction, il convient de présenter la notion, pour laquelle le jury attend une définition précise, de présenter l'ensemble des documents (en indiquant déjà, de manière synthétique, leur lien avec la notion), et de proposer une problématique. On précisera que l'ordre de présentation des documents et de la notion offre une certaine liberté : certains candidats ont d'abord défini la notion, puis ont présenté les documents du dossier avant de proposer la problématique ; d'autres ont commencé par présenter les documents avant de définir la notion puis de proposer leur problématique. Les deux stratégies sont acceptables.

Le jury attend une contextualisation des documents. Or, dans beaucoup de copies, les candidats se contentaient du paratexte déjà présent dans le libellé du sujet (titre, auteur, date), ce qui est tout à fait insuffisant. Il faut, *a minima*, situer le texte tiré du programme dans son contexte précis. C'est par ce moyen, entre autres, que le jury vérifie la connaissance de l'œuvre au programme par le candidat. Affirmer que le document 1 « está sacado de la segunda parte del Quijote, capítulos 23 y 24 », et ajouter quelques généralités sur le *Don Quichotte* (« una obra magistral », « escrita por Miguel de Cervantes », « publicada en dos partes ») était très clairement insuffisant. Il faut par ailleurs veiller à éviter les très grandes généralités vides de contenu précis : dire que Cervantes est un très grand écrivain, ou le plus grand, ou que le *Don Quichotte* est une œuvre magistrale n'apporte aucun élément d'analyse intéressant. Il faut situer, avec précision, le passage au programme proposé.

La définition et l'emploi de la thématique (ou de la notion) dans l'introduction et dans le corps de la composition

Il était donc impératif de définir *lo imaginario* et *el imaginario*, les deux termes espagnols qui correspondent au français « l'imaginaire », et qui ne sont pas équivalents. Pour des raisons de commodité et de pédagogie, les définitions qui suivent sont proposées en espagnol.

Lo imaginario peut être défini comme « el producto de la imaginación, por oposición a la realidad ».

El imaginario a un sens différent : il s'agit dans ce cas de « un sistema de imágenes compartido por una colectividad humana en una época precisa (se puede hablar por ejemplo de imaginario caballeresco, imaginario cortés, imaginario romántico, etc), o propio de un autor, un individuo, un artista (se habla por ejemplo del imaginario de Tolkien) ».

Dans tous les cas, et bien que les notions et thématiques soient tirées des programmes de l'enseignement secondaire français, il importe de traduire le mot (laisser le mot « l'imaginaire » en français dans la composition en espagnol n'était pas acceptable) et de le définir clairement, en annonçant les problématiques que cette thématique peut engendrer (en l'occurrence, la relation dialectique et complexe entre imaginaire et réalité).

La thématique proposée (dans ce cas précis, « l'imaginaire ») n'est pas interchangeable avec une autre, même proche. Beaucoup de candidats manquent de rigueur sur ce point, ce qui est fort regrettable et de fort mauvais augure chez de futurs enseignants appelés à faire preuve de clarté et de cohérence. Ainsi, dans un grand nombre de copies, par un étrange tour de passe-passe, « l'imaginaire » devenait « la imaginación », ou encore « el sueño », « el onirismo », « la ficción », « la literatura », sans que le lien entre ces différentes notions (imagination, imaginaire, fiction, rêve, onirisme, littérature...) ne soit explicité. Remplacer une notion par une autre, un mot par un autre, n'est pas acceptable : les mots ont un sens précis, un mot (*imaginario*) n'en vaut pas un autre (*imaginación*) et un professeur de langue doit être rigoureux dans l'usage qu'il fait des mots.

La formulation de la problématique et le lien de la problématique avec la notion

Le candidat doit préciser les liens de la problématique qu'il propose avec la thématique qui lui est imposée dans la formulation du sujet : certains candidats proposaient comme problématique « las relaciones entre realidad y ficción en los tres documentos », ce qui, en soi, était recevable, MAIS il fallait expliciter le lien précis que ces mots et ces notions, « ficción » et « realidad », entretiennent avec la thématique imposée par le sujet (« lo imaginario » et « el imaginario »). Le lien entre la problématique proposée et la thématique (ou la notion) doit être explicite, et ce n'est pas au correcteur de le deviner..

Le mieux est de proposer une problématique qui fasse clairement référence à la notion proposée dans le sujet et qui contienne le mot qui la nomme explicitement : sur le dossier 2016, on pouvait par exemple tout simplement proposer : « ¿Cómo, mediante qué recursos, y con qué finalidades, en los tres documentos, se establece una dialéctica entre lo imaginario y la realidad ? ».

Les problématiques passe-partout (problématiques réutilisables pour tout autre dossier relatif à la même notion) ne sont PAS recevables. Une problématique supposément valable pour tout dossier n'est en réalité valable pour aucun. Des problématiques comme « de qué recursos se valen los tres documentos para mostrar/ destacar/ escenificar/ revelar (etc.) el imaginario » ou encore « cómo los tres documentos muestran la temática del imaginario » qui pourraient être mobilisées pour tout dossier sur l'imaginaire, ou dont la formulation est transférable à n'importe quelle autre notion (« de qué recursos se valen los tres documentos par escenificar/ mostrar/ los lugares y la formas del poder », ou « cómo los tres documentos muestran la temática de los mitos y los héroes ») ne sont pas admissibles.

L'introduction, la problématique et l'analyse doivent être propres à CE dossier. Une introduction très générale, centrée uniquement sur la thématique d'imaginaire, négligeant de fait les enjeux propres aux documents du dossier, n'est pas une bonne introduction.

Utilisation des connaissances

Beaucoup de candidats ont récité des généralités sur le *Don Quichotte* mais n'ont fourni aucune information précise sur le passage proposé à l'analyse : or il faut situer CE passage et ne pas se perdre dans des généralités sur l'auteur ou sur l'œuvre sans lien avec le dossier et ses enjeux. Toute argumentation doit s'appuyer en permanence sur les documents proposés. Il était en outre bienvenu de se référer à d'autres passages de l'ouvrage : ils peuvent être éclairants et donnent en outre un aperçu de la familiarité que le candidat a avec l'œuvre au programme.

Manque d'outils d'analyse littéraire et iconique

Le corps même de la composition fait souvent apparaître un manque d'outils d'analyse littéraire et iconique. D'ailleurs, la spécificité du deuxième document, qui n'était pas un texte mais un tableau, a parfois été purement et simplement gommée par des

candidats qui évoquaient lecteurs et auteurs pour l'ensemble des documents proposés. Il importe donc d'identifier la nature de chaque document (œuvre littéraire, texte d'opinion, tableau, dessin...) et d'en tenir compte dans l'analyse menée.

La paraphrase (raconter ce que le texte raconte) ou la simple description de l'image sont très insuffisants : on attend une analyse des stratégies mises en œuvre par l'écriture ou l'image.

Certaines copies révèlent une confusion des différentes instances d'énonciation : des candidats ont confondu *autor/ narrador*, ou encore Cervantes et le traducteur qui prend la parole dans II, 24. Or, il faut bien distinguer (surtout dans le *Don Quichotte*, qui multiplie les instances d'énonciation, jouant ainsi sur la multiplication des voix, des perspectives et des versions de l'histoire) l'auteur (Cervantès) et les différentes instances narratives : le narrateur principal, puis, à partir de I,9, les différentes instances qui apparaissent : Cide Hamete Benengeli, le traducteur, la voix anonyme « dicen que », etc.

Pour ce qui est de l'analyse de l'image on pourra se reporter (entre autres, liste non exhaustive) à :

- BESSIERE, Bernard, *La peinture espagnole - Histoire et méthodologie par l'analyse de quarante tableaux du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Éditions du Temps, 2001.
- LANEYRIE-DAGEN, Nadeyje, *Lire la peinture – Tome 1 : « Dans l'intimité des œuvres »*, Paris, Larousse, 2012.
- MERLO-MORAT, Philippe, *La Peinture espagnole au musée des Beaux-Arts de Lyon*, Lyon, Grimaud, 2012.
- TERRASA, Jacques, *L'Analyse du texte et de l'image en espagnol*, Paris, Nathan-Université, collection «Fac», 1999 (réédit. Armand Colin, Col. « Coursus », 2005).

Pour ce qui est de l'analyse littéraire, on pourra aussi se reporter (entre autres, liste non exhaustive) à :

- BERGEZ, Daniel, Violaine Géraud et Jean-Jacques Robrieux, *Vocabulaire de l'analyse littéraire*, Paris, Dunod, 1994.
- BORDAS, Eric, et al., *L'analyse littéraire. Notions et repères*, Paris, Nathan, 2002.
- DELCROIX, Maurice et Fernand Hallyn, dir., *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*, Paris/Gembloux, Duculot, 1987.
- HEBERT, Louis, *L'analyse des textes littéraires. Une méthodologie complète*, Paris, Classiques Garnier, coll. « Dictionnaires et synthèses », 2015.
- JEANDILLOU, Jean-François, *L'analyse textuelle*, Paris, Armand Colin, 1997.

La conclusion

Elle doit proposer un bilan bref et précis de la démonstration qui a été menée puis, dans la mesure du possible, proposer une ouverture qui élargisse l'analyse vers d'autres pistes de réflexion ou thèmes liés. Les candidats ne doivent cependant pas oublier qu'une conclusion sert d'abord et avant tout à conclure et qu'elle ne doit en aucun cas être l'occasion de mentionner des points qui auraient été oubliés dans le corps du devoir, ou encore de ressortir de nouvelles généralités (complètement inutiles) sur l'œuvre au programme (« Cervantes autor génial », « Don Quijote, obra clave de la literatura universal » etc). Il faut conclure sur CE dossier, CETTE notion et CETTE problématique (celle que le candidat aura proposée).

Le candidat, lors de cette épreuve de composition, doit donc démontrer sa capacité à analyser des documents de nature différente, à en dégager les enjeux principaux, à

organiser sa réflexion avec rigueur en s'appuyant sur une langue de qualité et des connaissances réelles de l'œuvre au programme ainsi qu'une culture générale qui est celle que l'on doit attendre d'un professeur d'espagnol dans le secondaire.

CORRIGÉ DE L'ÉPREUVE DE COMPOSITION

Le présent corrigé n'est pas intégralement rédigé, il présente de façon organisée les éléments utiles à la rédaction d'un devoir sur le sujet.

Introducción

Presentación de los documentos

Se trata de tres documentos de época y naturaleza diferentes.

1) Un extracto de la segunda parte del *Ingenioso caballero don Quijote de la Mancha* (1615), que corresponde al conocido episodio de la Cueva de Montesinos (II, 22 a 24), en el que los personajes de Montesinos, Durandarte y Belerma son directamente sacados de la literatura épica y caballeresca y más precisamente del ciclo carolingio. El episodio entra en resonancia con el capítulo 10 de la segunda parte (encuentro con Dulcinea "encantada"): los dos episodios convocan de manera privilegiada los temas de la ilusión, del imaginario, la dialéctica imaginario /realidad, y plantean el problema de la verdad y del perspectivismo.

Por otro lado, las aventuras de Don Quijote en la cueva de Montesinos representan uno de los viajes imaginarios presentes en el *Quijote*: en este episodio, como en el episodio del Barco encantado (II, 29) y el de Clavileño (II, XLI), el o los protagonistas imaginan que viajan o viven aventuras cuando en realidad se cortan totalmente de la realidad que los rodea (ceguedad). (Cueva: descenso bajo tierra; Clavileño: viaje celeste; barco encantado: viaje acuático).

Es de notar también que desde el principio el relato de Don Quijote sobre lo acontecido y visto en la Cueva de Montesinos es sometido a duda: se sugiere que Don Quijote ha soñado (cuando Sancho y el primo lo sacan de la Cueva él se halla profundamente dormido) aunque lo niega, y en el extracto que nos toca comentar, Cide Hamete Benengeli, una de las voces autoriales que contribuyen a la elaboración del texto, expone sus dudas. Se trata pues de un episodio profundamente ambiguo, que puede ser objeto de múltiples interpretaciones.

2) Un cuadro, pintado en 1937, del pintor español Salvador Dalí, al que se suele asimilar a la corriente del surrealismo. El título del cuadro es bastante explícito y enfatiza el tema del reflejo, del doble (imagen de doble lectura) y de la transformación operada por la imaginación.

La obra emplea el reflejo en un lago para crear una imagen doble: tres cisnes se encuentran delante de unos árboles y, en el reflejo, los cisnes se convierten en las cabezas de los elefantes y los árboles se convierten en las patas y los cuerpos de los elefantes. Si se invierte el cuadro, se ve algo simétricamente contrario: los cisnes se vuelven elefantes y los elefantes cisnes. El pintor juega con las apariencias y las formas.

El cuadro sugiere una interrogación sobre la realidad y la verdad (igual que en los textos de Cervantes y de Cortázar): ¿dónde está la realidad?, ¿dónde está la "verdadera" imagen (o, en el texto de Cervantes la "verdadera" versión de los hechos)? Puede ser, también, que la identidad sea incierta, inasible.

3) Un cuento de Cortázar, muy breve (35 líneas), de 1956, ofrecido aquí en su versión completa. Al final de ese texto, que se presenta como una parodia de cuento policíaco, el plano de la realidad y el plano del imaginario/de la ficción novelesca se funden y se identifican, como si la ilusión novelesca hubiera provocado, de manera mágica, o fantástica, la fusión de los dos universos, como si la ficción hubiera absorbido la realidad o como si la ilusión novelesca hubiera creado un puente de comunicación entre los dos mundos. De ahí el título, “Continuidad de los parques”: los parques son los planos de realidad.

Definición de la noción y formulación de la problemática

La palabra « imaginario » da lugar a dos definiciones, que son complementarias:

1) Lo imaginario es el producto de la imaginación, por oposición a algo que existe realmente y que se situaría en el plano de la realidad (cf. la noción de “amigo imaginario” o “miedos imaginarios”, miedos no fundados en hechos reales). Lo imaginario se acerca entonces a las nociones de sueño, de ficción y ficción literaria, en oposición o en relación complementaria con otro plano, que sería el de la realidad.

2) El imaginario es un sistema de imágenes o representaciones mentales compartido por una colectividad humana. Se habla por ejemplo del “imaginario caballeresco”, del “imaginario épico” o propio de un autor.

El dossier solicita las dos definiciones (el texto de Cervantes solicita el imaginario caballeresco y épico a través de las figuras de Montesinos, Dulcinea, Baldovinos, etc...) aunque la primera definición (lo imaginario como producto de la imaginación, muy cercano a la idea de ficción) sea más central.

Problemática posible:

¿En qué medida los documentos que componen el dossier establecen una dialéctica entre realidad e imaginario? ¿Cómo y con qué recursos los tres documentos del dossier interrogan las relaciones entre imaginario y realidad?

Estructura:

I - ¿Cómo los tres documentos plantean y hacen dialogar dos planos, realidad e imaginario?

II – ¿Cómo y mediante qué recursos los tres documentos crean una duda, una oscilación entre realidad e imaginario, desembocando en una ambigüedad, en un cuestionamiento de las fronteras entre realidad e imaginario?

III - ¿Cuáles son las implicaciones de esta oscilación/ esta permeabilidad entre realidad e imaginario?

Primera parte: ¿Cómo los tres documentos plantean y hacen dialogar dos planos, realidad e imaginario?

Analizaremos en esta parte mediante qué recursos establecen los tres documentos una dialéctica entre dos planos: un plano que correspondería a la realidad y otro que correspondería al imaginario/ lo onírico/ la ficción.

El cuadro de Dalí: El cuadro de Dalí es el documento en que la dialéctica entre los dos planos (un plano que sería la realidad, el otro que correspondería al imaginario) es más evidente.

Es necesario estudiar la composición, en la que una dialéctica se establece gracias a la línea horizontal del agua del lago, que sirve de eje central al fenómeno del reflejo. Es necesario recalcar la importancia de las dualidades en la construcción del cuadro: cielo/tierra, tierra/agua, cisnes/elefantes, azul/colores cálidos, pardos, verdosos. Los árboles, verticales, que en el reflejo del agua se convierten en las patas y cuerpos de los elefantes, son el vínculo entre los dos planos.

Estos dos planos, claramente separados por una línea horizontal, sugieren dos lecturas, dos interpretaciones, dos mundos. ¿Cuál de los dos es el mundo real? El cuadro no aporta respuesta a la pregunta.

El estudio de los elementos representados también revela una dualidad : por un lado, observamos la presencia de elementos realistas (un pueblo, un paisaje mediterráneo similar al de Cadaqués) y por otro, aparecen elementos irrealistas imaginarios, fantásticos, oníricos (en la parte derecha observamos llamas ¿infierno? ¿Incendio? ¿Erupción volcánica?; árboles fantasmales, nubes que se asemejan a esculturas, presencia de un personaje misterioso de espaldas).

El texto de Cervantes:

En el texto cervantino coexisten también varios planos también regidos por un sistema de dualidad que sugiere la dialéctica imaginario/realidad:

- el interior / el exterior de la Cueva. El interior de la Cueva es explorado por Don Quijote, aunque cuando sale está profundamente dormido, y el texto plantea claramente la hipótesis que todo lo que dice haber visto podría haber sido un sueño. El exterior de la Cueva es el espacio de los demás personajes, que cuestionan lo que Don Quijote dice haber visto (cf. Sancho, l. 38-42), el espacio de la “realidad” en la ficción de primer grado cervantina.

- la literatura, la ficción, el plano imaginario/ la “realidad”. En la Cueva, Don Quijote se encuentra (o pretende haberse encontrado) con personajes ficticios, procedentes de la literatura épica y caballeresca: Montesinos, Durandarte, Belerma. Don Quijote ve la realidad a través del imaginario literario, del filtro literario (cf. II, 29: episodio del barco encantado en el que Sancho ve un sencillo barco de pescadores y Don Quijote ve un barco encantado que va a conducirlo de manera mágica hacia nuevas aventuras) y se encuentra (o pretende encontrarse) con personajes que pertenecen al plano de lo imaginario y de la ficción literaria. Hay que recordar aquí rápidamente el referente literario épico-caballeresco del episodio, es decir, la leyenda de Montesinos, Durandarte y Belerma, leyenda que pertenece al ciclo carolingio, muy conocida en la época, difundida en particular gracias a los romances. El caballero Durandarte (personificación de la espada de Roldán), noble y valiente caballero, sirve castamente (el tema del amor casto y fiel procede del imaginario del amor cortés) a su dama Belerma. Luego parte a la guerra, donde realiza diversas hazañas y, al final, cae en el campo de batalla, moribundo. Le pide a su fiel amigo, el caballero Montesinos, que le saque el corazón y se lo lleve a Belerma, quien ha permanecido en París. En la Cueva, Don Quijote también se encuentra con Dulcinea cuyo estatuto imaginario es claramente afirmado desde el inicio de la obra (I, 1). Dulcinea aparece vestida de labradora (cf. II, 10) y acompañada de dos doncellas. Don Quijote también hace referencia a otros elementos procedentes del imaginario literario: Baldovinos, el marqués de Mantua, el infante don Pedro de Portugal, personajes procedentes del imaginario épico de los romances caballerescos.

Todos los personajes pertenecientes al imaginario (Montesinos, Belerma, Durandarte; Dulcinea) se hallan reunidos por el tema del encantamiento (l. 8: “cómo habían de ser desencantados él y Belerma y Durandarte, con todos los que allí estaban”; l. 31-35: “yo he hecho un juramento y voto [...] y así le haré yo, de no sosegar y andar las siete partidas del mundo [...] hasta desencantarla”), tema que procede también del imaginario, de la ficción y del referente literario: en efecto, el tema de los encantadores y de los encantamientos era

un tópico de las novelas de caballerías, muy criticado por los humanistas a causa de la inverosimilitud que introducía en la ficción novelesca. Recordemos que Cervantes es partidario de la ficción pero de la ficción verosímil (cf. el escrutinio de la biblioteca por el Cura en la primera parte).

Recordemos también que el encantamiento de Dulcinea es una invención de Sancho en II, 10 para salirse de la dificultad planteada por la visita de su amo al Toboso. La voluntad de desencantar a Dulcinea será uno de los hilos conductores de las acciones de Don Quijote en toda la segunda parte.

En el texto de Cervantes, la realidad que aparece “invadida” por el imaginario, hay una evidente ficcionalización de la realidad.

El encuentro entre los dos planos (imaginario y realidad) se hace a través del personaje de Don Quijote y de su relato (relato que entra en resonancia con el relato de Sancho, en II, 41, en el episodio de Clavileño). Es importante notar que el encuentro con estos personajes procedentes del imaginario/de la ficción es relatado desde un punto de vista claramente subjetivo: a diferencia de la mayor parte de los hechos de la novela, lo ocurrido en la Cueva de Montesinos no es contado por el narrador heterodiegético que suele asumir la narración, sino por el mismo don Quijote, quien nos brinda SU visión y SU versión de los hechos. Este episodio se destaca también porque es el único episodio en que Don Quijote es narrador.

El texto de Cortázar

En ese documento, dos planos aparecen también: dentro y fuera de la novela, dentro y fuera de la ficción. Al principio, los dos espacios, los dos planos, se diferencian claramente:

a) el espacio de la realidad exterior a la novela aparece aludido a través de una enumeración de obligaciones concretas (“negocios urgentes”, “escribir una carta a su apoderado”) y es caracterizado mediante detalles concretos, sensoriales que anclan la acción en la realidad con la presencia de referencias al tacto, el más material, el más concreto de los cinco sentidos (“arrellanado”, “dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos”, “su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo”). Serán precisamente estos detalles los que serán retomados más tarde, al final, para hacer pasar al lector de la realidad a la ficción, para identificar los dos universos.

b) la ficción, el espacio de lo imaginario. El texto sugiere una intriga novelesca bastante tradicional con unos personajes codificados: la mujer, el amante, el marido al que hay que eliminar y una intriga también bastante consabida (complicidad entre mujer y amante para eliminar al marido).

Los dos planos irán acercándose el uno al otro hasta confundirse al final del texto: entonces se establece la “Continuidad de los parques”.

Los tres documentos crean un punto de contacto o de comunicación entre los dos mundos. No oponen los dos planos, los dos universos (realidad e imaginario), afirmando la veracidad del uno y la falsedad del otro, sino que sugieren o incluso afirman la existencia de puentes, pasarelas, puntos de contacto entre los dos universos, el del imaginario y el de la realidad. No privilegian ninguno de los dos universos, sino que sugieren reversibilidades posibles:

-en el cuadro de Dalí: la línea horizontal del agua, punto de partida del reflejo, nos hace pasar de una visión (cisnes) a otra (elefantes), de un mundo a otro, de una interpretación a otra.

-en el texto de Cervantes, el contacto entre los universos se hace por la toma de palabra (una palabra subjetiva): Don Quijote habla con Montesinos, Dulcinea (que son seres de ficción, seres imaginarios). Cide Hamete Benengeli interviene en la narración para afirmar sus dudas acerca del episodio y sugerir su posible carácter imaginario, inventado (aunque no zanja la cuestión).

-en el texto de Cortázar, varias palabras y varias construcciones sintácticas, sirven de puente, de pasarela que nos hacen pasar del mundo de la realidad al de la ficción, hasta que los dos se mezclan.

Transición hacia la segunda parte: a partir de estos puntos de contacto se observan fenómenos de permeabilidad y de comunicación entre realidad e imaginario. Los dos planos, realidad e imaginario, no son espacios opuestos y estancos sino que al contrario comunican y acaban mezclándose y superponiéndose.

Segunda parte: ¿Cómo y mediante qué recursos los tres documentos crean una duda, una oscilación entre realidad e imaginario, desembocando en una ambigüedad, en un cuestionamiento de las fronteras entre realidad e imaginario?

1) En el texto de Cervantes

Conviene subrayar la multiplicación de voces en la obra. El *Don Quijote* es un texto eminentemente polifónico. El fragmento propuesto escenifica la intervención, en la elaboración del relato, de varias voces. Es útil establecer una tipología de las voces que intervienen en el fragmento:

-el narrador heterodiegético que narra en tercera persona, en pasado, y que asume la totalidad del relato en el *Don Quijote*. Aquí aparece poco, pues domina en todo el fragmento el estilo directo, con intervenciones de Don Quijote, Sancho, Cide Hamete Benengeli. Su presencia es visible a través del uso de la tercera persona y del pretérito, en los verbos declarativos (“dijo a este tiempo dando una gran voz Sancho Panza”; “dijo don Quijote”, “dice el que tradujo”).

- Cide Hamete Benengeli (que interviene l. 51-63). Recordemos que Cide Hamete Benengeli es el supuesto autor moro de la historia de Don Quijote. Esta instancia narrativa aparece por primera vez en l. 9, cuando el narrador cristiano (que narra en tercera persona pero se expresa de vez en cuando en primera persona), al cual atribuíamos hasta entonces la autoría del texto, explica el hallazgo de los cartapacios del moro que contienen toda la historia de don Quijote: “Pasó, pues, el hallarla, en esta manera: Estando yo un día en el Alcaná de Toledo [calle de Toledo donde había tiendas de mercaderes], llegó un muchacho a vender unos cartapacios y papeles viejos a un sedero, y como yo soy aficionado a leer [...] tomé un cartapacio de los que el muchacho vendía y vile con caracteres que conocí ser arábigos...”

-otra voz que aparece es la del traductor morisco: “Dice el que tradujo esta grande historia del original [...] que llegando al capítulo de la aventura de Montesinos, en el margen de él estaban escritas...”

Cide Hamete Benengeli y el traductor morisco son entidades narrativas que participan en la multiplicación de voces que caracteriza la narración en el *Don Quijote*, multiplicación de voces que aporta ambigüedad y distancia respecto a los hechos narrados.

-También aparecen voces indeterminadas, anónimas que participan en la elaboración del relato o en su interpretación. La expresión “dicen que” construye una voz que aparece en varias ocasiones en el *Don Quijote*, aludiendo a una leyenda oral, una versión oral de los hechos que difiere de la versión escrita. Por otra parte, en el título del cap. II, 23 (“cuya imposibilidad y grandeza hace que se *tenga* esta aventura por apócrifa”), se evoca a un receptor indeterminado, una interpretación del episodio de la Cueva de Montesinos, interpretación que existe y que considera la aventura como apócrifa.

-Por fin intervienen también las voces de los mismos personajes. Aquí Don Quijote es narrador en las l. 1-37. Recordemos que en el *Don Quijote*, el hecho que los personajes se conviertan en narradores es muy frecuente. Así, por ejemplo, Claudia Jerónima y Ana Félix

cuentan su propia historia. Cervantes concede con frecuencia la palabra a sus personajes, multiplicando así las voces e intensificando la subjetividad, la multiplicidad de puntos de vista. Sancho, por su parte, también interviene (aunque no como narrador), l. 38 a 42, para proponer su propia interpretación de los acontecimientos de la Cueva de Montesinos (para él todo es locura, ilusión). Esto constituye una versión suplementaria de los hechos.

La multiplicación de las voces, de las perspectivas y de los filtros subjetivos conduce a una intensificación de la subjetividad con la cual se diluye la noción de realidad.

Por otro lado, en el *Don Quijote*, no sólo asistimos a una multiplicación de voces sino que, para crear más distancia, más filtros entre el lector y los hechos (lo que sería la “realidad”, aunque con tantos filtros esta noción se diluye en el texto cervantino) también recurre Cervantes a la imbricación de voces (procedimientos de abismación): la historia contiene otra historia, la cual contiene a su vez otra historia, el narrador da la palabra a otro narrador, y así sucesivamente.

La historia narrada por el narrador heterodiegético contiene así a su vez la historia de Cide Hamete Benengeli (traducida por el traductor morisco, que constituye otro filtro), la cual contiene a su vez la narración asumida aquí por don Quijote acerca de lo ocurrido en la Cueva de Montesinos. Don Quijote, a su vez, transcribe las palabras de Montesinos y de la compañera de Dulcinea. Tenemos el esquema siguiente: narrador heterodiegético > traductor morisco > Cide Hamete Bengeli > don Quijote > Montesinos y la compañera de Dulcinea. Cinco niveles de abismación pues, cinco voces que se engarzan unas en otras. Por fin, la intervención de Cide Hamete Benengeli (filtrada por el traductor) alude a otra voz, a otra historia: aquella asumida por la voz anónima “dicen que” (l. 61). Tenemos el esquema siguiente: narrador heterodiegético > traductor morisco > Cide Hamete Bengeli > “dicen que”, o sea cuatro voces que se engarzan unas en otras.

Esos procedimientos de abismación aparecen claramente indicados y escenificados en el texto por el uso de comillas, guiones, verbos declarativos (notar, en todo el fragmento, la saturación de verbos declarativos, que expresan el acto de narrar, decir o escribir).

Esos procedimientos de abismación, esa multiplicación de filtros subjetivos nos hacen perder de vista la noción de realidad.

El autor usa además un vocabulario y una serie de recursos que contribuyen a crear una distancia respecto a lo que estamos leyendo. Se trata de un vocabulario que cuestiona la veracidad/ fiabilidad del texto, un vocabulario que sugiere que no estamos ante un relato fiable (que correspondería a la realidad) sino ante un relato mucho más dudoso (citemos, por ejemplo, el título del cap. II, 24: “donde se cuentan *mil zarandajas*”, el título del cap. 23: “cuya *imposibilidad* y grandeza hace que se tenga esta aventura por *apócrifa*”, o la palabra “*impertinentes*”). La multiplicidad de las negaciones retira también fiabilidad a lo afirmado (ejemplo, las negaciones simétricas en el parlamento de Cide Hamete Benengeli: “No me puedo dar a entender *ni* me puedo persuadir”, “Pues pensar que Don Quijote mintiese... *no* es posible, que *no dijera* él una mentira si le asaetaran”). El texto, pues, pone en duda su propia veracidad, su propia fiabilidad.

Las huellas textuales de ironía participan también de esa toma de distancia respecto al texto. Así, por ejemplo, el tono grandilocuente empleado en el título del cap. XXIII, con numerosos epítetos laudativos y antepuestos (característicos del estilo épico y sublime) introduce una tonalidad claramente irónica que invita al lector a tomar una distancia respecto a los hechos relatados: “De las admirables cosas que el extremado don Quijote contó que había visto en la profunda cueva de Montesinos”.

La introducción de elementos disonantes, discordantes contribuye también a crear una distancia irónica y paródica y/o sugieren un ambiente onírico. En la Cueva de Montesinos, la actitud de Dulcinea aparece particularmente extraña: “no me respondió palabra, antes me volvió las espaldas y se fue huyendo con tanta prisa que no la alcanzara una jara”.

Otro detalle extraño: Dulcinea, la dama encantada del noble caballero don Quijote, padece dificultades económicas y propone una prenda íntima (faldellín) a cambio de dinero prestado (!); la reacción de Don Quijote explicita lo extraño (“suspendiόμε y admirόμε el tal recado”). A eso hay que añadir la cabriola de la doncella de Dulcinea (“que se levantó dos varas de medir en el aire”, una vara representa 83 cm, dos varas son pues 1,66 m), en vez de reverencia. Estas disonancias pueden reforzar la dimensión paródica (Cervantes se burla aquí de la leyenda de Montesinos, Durandarte y Belerma, y de los tópicos de los libros de caballerías), y pueden también sugerir una dimensión onírica (los acontecimientos de la Cueva no son sino un sueño de don Quijote).

El texto propone varias versiones de los hechos, sin escoger ninguna, sin zanjar entre ellas. Es el caso de lo ocurrido en la Cueva de Montesinos. Tres versiones aparecen en las l. 51 a 63: según la primera versión (l. 51-55) los hechos son imposibles por inverosímiles y han sido probablemente inventados por Don Quijote o soñados; según la segunda versión (l. 55 a 58) los hechos son verdaderos pues es imposible que don Quijote mintiese y es imposible también que Don Quijote hubiera inventado todo eso en tan poco tiempo. Por fin, las líneas 61-62, ofrecen una tercera versión, la versión oral, asumida por la voz anónima (“dicen que”), según la cual don Quijote se lo inventó todo y se retractó a la hora de su muerte (es de notar sin embargo que, en II, 74, en el momento de su muerte, el caballero no se retracta).

La sintaxis empleada en el fragmento refleja la duda, la oscilación entre varias versiones, varias interpretaciones de los hechos. Podemos citar el título del cap. II, 24 (“tan impertinentes como necesarias”): la oposición “impertinentes” (innecesarias)/ “necesarias”, y la construcción *tan/como* pone en un mismo plano las dos lecturas, las dos interpretaciones. Podemos notar también la intervención de Cide Hamete Benengeli: “No me puedo dar a entender...” / “Pues pensar yo que Don Quijote mintiese [...] no es posible”, con un discurso articulado por la expresión “por otra parte”, que sugiere una oscilación entre varias lecturas posibles. La sintaxis recrea pues estilísticamente el balanceo, la oscilación entre varias interpretaciones posibles.

El episodio de la Cueva de Montesinos aparece entonces como un episodio profundamente ambiguo, que puede ser objeto de múltiples lecturas. Desde esa perspectiva hay que interpretar la frase recurrente en el *Don Quijote*: “todo puede ser”. En la ficción, todo es posible: la ficción abre hasta el infinito el abanico de las posibilidades.

2) En el cuadro de Dalí

a) El reflejo, que sugiere un proceso de identificación entre sus dos vertientes, contribuye fuertemente a mezclar los dos planos (imaginario y realidad): ¿qué vemos? ¿Cisnes o elefantes? Si invertimos la imagen, los cisnes se convierten en elefantes y los elefantes en cisnes. Un vértigo invade al espectador, igual que en el texto de Cervantes y en el de Cortázar, ya que se encuentra ante un proceso de ilusión óptica, en que el objeto observado cambia de naturaleza según cómo se mire. Lo que se sugiere es la relatividad de la realidad (todo depende de cómo se mire, desde dónde se mire), se diluye la noción de esencia estable e inmutable.

b) Interviene también un proceso de deformación o transformación de las formas que afecta diversos elementos del cuadro, un proceso de contaminación de una forma por otra. Los árboles, por ejemplo, no son objeto de una visión realista, sino que adoptan formas fantasmales, parecen transformarse en formas vivas (serpientes), o personajes (una mujer). Se sugiere aquí un proceso de transformación progresiva (esta dimensión de proceso paulatino mediante el cual pasamos de la realidad al imaginario, al onirismo o a la ficción es muy visible en el texto de Cortázar). El procedimiento es comparable con las nubes: no son objeto de una visión realista, sino que adoptan formas fantasmales, parecen

transformarse en formas dotadas de sentido, en personajes. Su forma recuerda también las humaredas que se ven en la parte derecha del cuadro. En la parte inferior izquierda, se observa también una forma misteriosa: elefante, cisne o serpiente (o los tres a la vez). El personaje a la izquierda parece fundirse en la montaña. Hay también fuegos que aparecen a la derecha del cuadro, un incendio que parece transformarse en la boca del infierno. No hay línea del horizonte, mar y cielo se funden el uno en el otro, no sabemos dónde empieza el uno y dónde acaba el otro. La presencia de formas fantasmagóricas que se van transfigurando sugiere una realidad inestable, sometida al cambio, a la transformación.

3) En el texto de Cortázar

En el texto de Cortázar se observan fenómenos de desdoblamiento y de puesta en abismo, en los cuales podemos ver puntos comunes con el texto de Cervantes (que desdobra las voces) o con el cuadro de Dalí (que desdobra la imagen gracias al reflejo). Desdoblamiento porque hay dos lectores: el lector que lee el cuento (A), y el protagonista anónimo que se vuelve lector (B). Puesta en abismo porque el lector del cuento A lee que el lector B está leyendo una novela y se entera de la intriga de la novela a través de la lectura de B. El cuento de Cortázar leído por A contiene a su vez una novela leída por B.

Conviene subrayar la dimensión metatextual del vocabulario: “se dejaba interesar por la trama, por el dibujo de los personajes”; “los nombres y las imágenes de los protagonistas”; “la ilusión novelesca lo ganó casi enseguida”. Hay un efecto de abismación producido por el mismo vocabulario.

Las construcciones sintácticas reúnen los dos universos (realidad e imaginario/ficción). Por ejemplo en las líneas 9 a 12, el verbo “gozaba” rige dos verbos en infinitivo, uno que remite al mundo de la ficción y otro que remite al mundo concreto de la realidad: “Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo”.

La ambigüedad inherente a muchas de las palabras empleadas les otorga el papel de puente entre los dos universos. Así, la palabra “testigo”, línea 14 (“fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte”) crea el contacto entre los dos mundos (“testigo” puede significar “testigo a través de la lectura, de la ficción” o “testigo presencial, visual, testigo en la realidad”). La palabra “testigo”, por su ambigüedad, expresa semánticamente la absorción del lector por la ficción, lo hace pasar de un plano a otro. Es de notar que a partir de la palabra “testigo” entramos en la ficción novelesca: asistimos a una escena de ficción novelesca. Conviene señalar, a partir de ese momento, la presencia de procedimientos de escenificación y de actualización: “Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias...”. Es de notar cómo el texto utiliza el adverbio “ahora” que remite al presente compartido del locutor y del lector y no “entonces”, que remite a un pasado alejado, a una temporalidad que no es el presente del lector. Se está realizando la mezcla de los dos planos, realidad y ficción: los verbos siguen en pasado, pero el adverbio de tiempo empleado es “ahora”.

Hay que subrayar la dimensión progresiva del texto que escenifica una absorción creciente, gradual y continúa de la realidad por la ficción. El texto dibuja una progresión mediante la cual pasamos paulatinamente de un plano a otro. Esta idea de absorción (o invasión) progresiva de la realidad por la ficción descansa en toda una serie de recursos estilísticos. El texto describe un progresivo alejamiento de la realidad que se asienta en una serie de detalles: “de espaldas a la puerta”, “irse desgajando línea a línea de lo que le rodeaba”,... El uso de los imperfectos (“se dejaba interesar”), tiempo que expresa una duración, es significativo. La escena novelesca entre el amante y la mujer, en la cabaña del monte,

también es narrada en imperfecto: “admirablemente restañaba ella la sangre”, “pero él rechazaba las caricias”, “el puñal se entibiaba en su pecho”, “a partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido”. El uso de las formas progresivas (“irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba”) es muy abundante en el texto. Hay que notar también la presencia de adverbios y construcciones verbales que expresan la idea de proceso paulatino (“se dejaba interesar lentamente”, “dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento”). Todos estos recursos subrayan cómo el hombre va enfrascándose en la lectura y va entrando en la ficción, hasta que la ficción invade su propia realidad.

Las repeticiones también crean un ritmo casi hipnótico: “se dejaba interesar *por la trama, por el dibujo* de los personajes”, “*palabra a palabra*”.

Se trata pues de un texto que, estilísticamente, reproduce el proceso de seducción, de captación y de identificación operado por la ilusión novelesca. Poco a poco van coincidiendo los dos tiempos (el de la realidad y de la ficción), y los dos espacios (el espacio de la realidad y el espacio de la ficción), hasta su identificación final. El texto va sembrando indicios temporales y espaciales que adquieren su sentido, o que cambian de sentido, al final.

El texto construye y dibuja una progresiva coincidencia temporal entre el tiempo “real” del lector y el tiempo ficcional de la novela que está leyendo: la lectura se inicia durante una tarde (“esa tarde”, “el aire del atardecer bajo los robles”) y prosigue con el crepúsculo y la caída de la noche, en que se junta con la temporalidad ficcional (“empezaba a anochecer”, “la bruma malva del crepúsculo”). De paso, podemos notar la dimensión simbólica del anochecer y del crepúsculo: el crepúsculo es la hora de las ambigüedades, en que ya no se distinguen las formas con claridad, en que es difícil identificar con certidumbre, la hora de la duda (idea reforzada por la presencia de la “bruma”, l. 29).

También se opera en el texto una progresiva coincidencia espacial entre el espacio “real” del lector y el espacio imaginario de la ficción novelesca: “la finca “ (“regresaba en tren a la finca”, l.2)/ “la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de robles” (l. 4-5)/ el sillón de terciopelo verde en que se instala el protagonista para leer “de espaldas a la puerta” (l.5-6) (detalle que adquiere toda su importancia al final)/ segunda mención del sillón, con un detalle que reaparecerá al final : “alto respaldo de terciopelo” (l. 11)/ alusión a los “ventanales” (l. 12, que reaparecen l. 35)/ “el último encuentro en la cabaña del monte” (l. 14)/ “la senda opuesta” (l. 27)/ “la alameda que llevaba a la casa” (l. 29-30)/ “la puerta del salón [...], la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela” (l. 34-35).

El texto nos conduce del anonimato a la identificación: “hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante [...] dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir” (l. 20-22).

Es notable también el juego sobre los determinantes: “el terciopelo verde” (l. 7), “un sillón de terciopelo verde” (l. 35). El lector identifica ese sillón presentado como UN sillón cualquiera desde el punto de vista del amante asesino en la línea 35, con EL sillón, el que ha sido citado antes.

El autor siembra indicios que al principio parecen nimios y sin importancia pero que luego reaparecen, y adquieren todo su sentido. Un ejemplo puede ser el de la aparición del mayordomo: “discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías” (l.4), “el mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba” (l. 30).

Los dos detalles que permiten la identificación de los dos espacios, los dos tiempos y los dos planos (realidad y ficción) son el sillón de terciopelo verde de alto respaldo y el hombre leyendo, citados al principio (l. 5 a 7 y l. 11) y retomados al final (l. 34-35). Mediante esta

identificación de los espacios, los tiempos y los personajes, se escenifica una fusión de los dos planos, el plano de la realidad y el plano del imaginario, de la ficción.

El título del cuento, un poco misterioso, "Continuidad de los parques" toma entonces todo su sentido, y afirma, precisamente, la idea de continuidad, de pasarela entre realidad y ficción.

La estructura del texto, es circular: el final del texto retoma los detalles enumerados al principio, que nos permiten identificar el hombre, el tiempo y el espacio.

4) Puntos comunes entre los tres documentos

Los tres documentos borran las fronteras entre realidad e imaginario. ¿Dónde está la realidad, la verdad? Ninguno de los tres documentos aporta una respuesta a esta pregunta. Lo que se sugiere es que no hay una sola realidad o una sola verdad.

La interrogación al respecto es fundamental: los documentos interrogan al receptor (lector o espectador) pero no aportan respuestas (o la respuesta es que no hay respuesta).

Los tres documentos juegan sobre las apariencias, las formas, el lenguaje, ponen en escena la idea de ilusión y de apariencia: finalmente todo es apariencia.

En los tres documentos, la relación entre realidad e imaginario no es vista como una oposición excluyente sino como una relación de complementariedad y de coexistencia.

Entre los diferentes planos (realidad e imaginario), entre las diferentes visiones, y las diferentes lecturas, los tres documentos del dossier no zanján, no escogen, no afirman la superioridad de un plano sobre otro, de una lectura sobre otra. Por eso hay, en el cuadro de Dalí, un verdadero equilibrio entre las dos partes del cuadro (arriba y debajo de la línea divisoria creada por el reflejo).

Las nociones de escepticismo, relativismo, perspectivismo son centrales en los tres documentos. Todo es cuestión de punto de vista, no hay una verdad única, sino varias, todo depende de dónde se mire: este aspecto es muy visible en el texto de Cervantes y en el cuadro de Dalí.

Tercera parte: Las implicaciones de este juego/ oscilación/ permeabilidad entre imaginario y realidad en los tres documentos

La dialéctica imaginario / realidad, y el cuestionamiento de sus fronteras se inscribe en un contexto que es a la vez el de la Modernidad y el del Barroco. Se trata aquí de contextualizar el juego entre realidad e imaginario que se establece en los tres documentos y de considerar sus implicaciones.

1) El texto cervantino se inscribe en el Barroco al mismo tiempo que revela una gran modernidad: no impone una lectura unívoca, una interpretación monolítica, sino una pluralidad de lecturas. La perspectiva propuesta por el texto de Cervantes se inscribe en el Barroco, época habitada por la duda, obsesionada por el tema de la ilusión, del engaño, de las apariencias, y por la pluralidad de la realidad. Recordemos que Descartes, en sus *Méditations métaphysiques*, defiende la idea según la cual los sentidos nos pueden engañar y desarrolla toda una reflexión sobre la ilusión óptica: todo lo que parece evidente e indudable puede ser puesto en duda y puede ser visto de otra manera. El Barroco manifiesta un interés marcado por la óptica y la ilusión óptica. Calderón, en *La Vida es sueño* o *El Gran teatro del Mundo*, sugiere así varios niveles de lectura de la realidad.

2) Dalí, por su parte, se inscribe en una compleja dialéctica entre modernidad, rupturas / herencias, tradiciones. El pintor pertenece a una vanguardia artística que afirma una voluntad de ruptura, pertenece al movimiento surrealista. André Breton otorgaba una

importancia primordial a la imaginación, a la asociación de ideas o de imágenes, y también al onirismo (cf. Buñuel). El cuadro de Dalí también puede ser relacionado con la idea de subconsciente (cf. en esta misma época, el desarrollo del psicoanálisis y las teorías de Sigmund Freud) que apoya la idea de una doble significación de las imágenes, la idea de que hay una realidad paralela a la realidad que vemos: una realidad onírica, imaginaria, subconsciente, tan importante como la que es consciente.

Dalí se caracteriza también por su recurso a técnicas modernas (cine, ciencia, óptica,) y por su interés por las ciencias: emplea con frecuencia la ilusión óptica, pone en escena frecuentemente imágenes dobles (*El hombre invisible*, 1929, *Durmiente caballo león invisible*, 1930, *Rostro paranoico*, hacia 1935, *El gran paranoico*, 1936, ...). La técnica de la imagen doble, de doble lectura, alcanza su forma más elaborada en *Enigma sin fin* (hacia 1938), donde en el mismo cuadro pueden verse seis formas distintas: mandolina, frutero con peras y dos higos sobre la mesa, animal mitológico, rostro del gran cíclope cretino, galgo, filósofo recostado y playa del cabo de Creus con mujer sentada vista de espaldas remendando una vela y barco.

El surrealismo, y con él Dalí, también se ve influenciado por la física moderna, la teoría de la relatividad de Albert Einstein, seguida por las teorías de la física cuántica: esta nueva ciencia propone un mundo donde no existe el determinismo, donde las partículas pueden encontrarse en dos lugares al mismo tiempo, donde la identidad de los objetos se crea con el mismo acto de la observación. Esas ideas fascinan a los surrealistas.

Pero, por otro lado, y al mismo tiempo, Dalí se inscribe en una tradición e incluso un conjunto de tradiciones. De ahí en particular el academismo de su estilo (maneja perfectamente las formas y los códigos académicos). El pintor retoma también la vieja técnica barroca de la anamorfosis (una imagen que se puede ver de varias maneras según se mire), técnica explorada ya por Dürer, y retoma el interés del Barroco por las cuestiones de óptica, de perspectiva, de punto de vista.

3) Cortázar, por fin, es considerado como un escritor fantástico. Según Tzvetan Todorov, lo fantástico se define precisamente por la duda, la oscilación entre dos explicaciones, la explicación racional y la explicación maravillosa. El texto fantástico se mantiene en el filo de la duda y no opta por ninguna de las dos explicaciones. La oscilación entre realidad e imaginario se inscribe en esta perspectiva propia de la literatura fantástica.

Se trata pues de tres documentos paradójicos, a la vez modernos y clásicos. Hemos subrayado en particular la paradoja del texto cervantino, a la vez profundamente enraizado en su época, y totalmente moderno.

Los tres documentos constan de una dimensión lúdica notable. Juegan con los dos planos, la realidad y lo imaginario. El juego consiste en “perder”, en desorientar al lector o al espectador, proponiéndoles planos diferentes, imágenes o interpretaciones diferentes que se mezclan o se superponen. El resultado es un vértigo del lector o del espectador y un placer del espectador o lector ante este vértigo. El juego con los códigos (literarios, culturales) es también importante, lo cual es una manera de jugar con las certidumbres, los dogmas, las evidencias, mostrando su relatividad. De ahí la parodia, la ironía respecto a estos códigos (*Don Quijote* propone una parodia de la literatura caballeresca. Cortázar propone una parodia del cuento policíaco, de la novela rosa. Dalí deforma constantemente la realidad que lo rodea, rechaza los códigos del realismo y nos ofrece de ella una visión frecuentemente irónica).

Por otro lado, los tres documentos también nos invitan a considerar una dimensión filosófica, más seria, introducen una reflexión de tipo estético sobre el arte y la literatura, sobre la esencial libertad del arte y de la literatura. El arte y la literatura abren hasta el infinito el abanico de las posibilidades y no tienen por qué someterse a la realidad (rechazo del realismo en las tres obras, muy visible en Dalí). El arte es un espacio de libertad.

La reflexión propuesta es de tipo filosófico y ético. Los tres documentos nos interrogan: ¿dónde está la verdad? ¿Dónde está la realidad? Y los tres sugieren que no hay una sola verdad o una sola realidad.

Esta interrogación fundamental, contenida en los tres documentos, es un rechazo de todas las certidumbres, de todas las verdades únicas, y una negación de todos los totalitarismos. Recordemos el contexto de los tres documentos. Cervantes pertenece a la España de la Contrarreforma, de la ortodoxia impuesta (y de la heterodoxia perseguida), y del poder absoluto. El cuadro de Dalí es de 1937, periodo que corresponde al auge de los totalitarismos en Europa. En Alemania, Hitler ha sido nombrado canciller e instaura un régimen autoritario e intolerante, eliminando a sus oponentes e instaurando un partido único, el partido nazi. En Italia, Mussolini ha obtenido el poder en 1922, y el régimen se ha vuelto totalitario a partir de 1924 (asesinato de oponentes). En España ha estallado la guerra civil (1936-1939) con la rebelión de los nacionales contra la República. En 1937, Dalí se ha instalado en Estados Unidos. Cortázar escribe en 1956 en un contexto de guerra fría entre dos superpotencias autoritarias: 1950-1954 corresponde al periodo del macartismo en Estados Unidos; en el otoño 1956 entran los carros de combate soviéticos en Budapest para aplastar las ansias de libertad de la población.

Es evidente, también, en los tres documentos, el papel activo concedido al lector o al espectador (en todo caso, al receptor), otro aspecto sumamente moderno del texto de Cervantes. El receptor es quien decide del sentido, del valor concedido a lo que lee o a lo que contempla. “Tú lector, pues eres prudente, juzga lo que te pareciere”, escribe así Cervantes, afirmación cuya gran modernidad conviene subrayar.

Conclusión

El gran parentesco de los documentos, a pesar de su distancia en el tiempo, es interesante. Todos interrogan la relación entre imaginario y realidad, y muestran la permeabilidad entre estos dos polos (todo lo contrario del realismo del siglo XIX que pretende ofrecer una visión científica, cierta, y única de la realidad). Los tres documentos están impregnados de relativismo, habitados por la duda y valoran el perspectivismo: todo es cuestión de punto de vista.

En este dossier, el texto de Cervantes, por su modernidad, por la ambigüedad y la duda que plantea, por el perspectivismo al que nos invita, aparece indudablemente como un texto precursor.

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie de l'épreuve (en langue espagnole)

Présentation du dossier et analyse du document

La présentation du dossier :

La première partie de l'épreuve de mise en situation professionnelle commence par une présentation rapide, en espagnol, des documents proposés. Les candidats doivent évidemment se servir de tous les éléments dont ils disposent (nom de l'auteur, titre et nature du document, année de publication, lieu de conservation pour une œuvre plastique...) mais ne doivent pas se contenter d'une simple lecture ou répétition des paratextes ; ils doivent, en revanche, essayer d'agrémenter leurs présentations à l'aide d'informations qui permettront d'éclaircir davantage, ou de mettre en valeur les différents éléments du dossier. Cela veut dire qu'ils doivent d'abord présenter de manière sommaire et précise chaque document, ainsi que le ou les auteurs de chaque document, en mobilisant pour ce faire d'autres connaissances disciplinaires, et en faisant également une interprétation pertinente des informations présentées dans les paratextes du sujet. Les candidats doivent donc bien connaître les règles de citation, afin de pouvoir reconnaître le titre d'un poème, d'un conte ou d'un chapitre, et de le distinguer d'un recueil ou titre de roman, de la même manière qu'ils doivent être capables de distinguer la date d'une première édition de la date de l'édition utilisée.

Même si la présentation des documents doit rester brève (cela ne devrait en aucun cas dépasser les 5 minutes sur les 20 que dure l'exposition du candidat), il est conseillé d'explicitier le sujet principal de chaque document, d'apporter des informations saillantes sur les auteurs en choisissant, de préférence, celles qui ont un lien très direct avec les documents (Prix Nobel, dates de naissance et/ou mort, œuvres remarquables, courants esthétiques, mouvements culturels, etc.), et de replacer rapidement le document dans son contexte historique, littéraire, filmique ou plus généralement artistique, selon le cas.

Les candidats doivent également tenir compte du ton et de la nature de chaque document, et notamment des particularités de chaque genre : il est indispensable de s'y référer en utilisant le vocabulaire scientifique approprié. Autrement dit, le jury attend des bonnes connaissances des procédés littéraires, qui seront évalués tout au long de l'épreuve : il a donc pénalisé les candidats qui n'ont pas fait de différence entre un « personnage » et un « protagoniste », ou qui ont parlé de « lignes » ou « paragraphes » lorsqu'il s'agissait d'une poésie, au lieu de parler de « vers » et « strophes ». En d'autres mots, les candidats sont encouragés à rendre compte de la spécificité des genres, puisque cela aura forcément un impact sur leur interprétation. Certains candidats n'ont pas compris, par exemple, que l'extrait de *Pedro y el capitán* (1979), de Mario Benedetti, était tiré d'une pièce de théâtre et non d'un roman, et qu'il fallait donc faire appel au vocabulaire spécifique du théâtre (« didascalias », « acotaciones escénicas », « acto/escena », « escenografía »...). Certains candidats ont également oublié de lire avec attention les didascalies, qui indiquaient clairement que le décor ne devait pas donner l'impression d'une cellule, ce qui a été parfois source de contre-sens. De la même façon, d'autres candidats ont manqué de percevoir le caractère historique de la lettre que Francisco de Miranda

adresse au Cabildo de la Ciudad de Buenos Aires en 1808, se référant à « l'artiste » ou au « narrateur », alors qu'il s'agit d'un document de civilisation (en l'occurrence, appartenant au genre épistolaire), écrit par un homme politique – et non par un artiste – dont l'intention programmatique ne fait aucun doute. Dès la première ligne, Miranda fait référence à « los acontecimientos ocurridos en España desde el 20 de julio », un élément qui invitait les candidats à évoquer l'entrée de José Bonaparte à Madrid, et à remettre cette lettre dans le contexte des Indépendances à venir, avec une présentation de la figure et des idées de Francisco de Miranda, « précurseur de l'Indépendance » ou « primer criollo universal ».

Une fois que le sujet a été bien repéré et défini pour chaque document, les candidats procéderont à une mise en relation des documents du dossier, soulignant aussi bien leurs points communs que leurs points divergents. L'un des objectifs de l'épreuve étant de vérifier que le futur professeur de langue possède à la fois les bases disciplinaires qui font de lui un hispaniste, et la méthodologie d'analyse lui permettant d'étudier avec pertinence les différents types de documents qu'il va être amené à travailler en cours avec ses futurs élèves, il ne doit pas se contenter d'une simple description ou, pire encore, d'une répétition de ce qui a été dit auparavant pour chaque document. Il ne s'agit pas non plus de procéder à une ébauche d'analyse des documents secondaires mais de présenter l'ensemble de manière claire et intelligente, de sorte à faire ressortir clairement la problématique du dossier. Il veillera également à ne pas effacer ou « aplatir » les éventuelles divergences entre les documents, mais au contraire à les mettre en relief, pour enrichir l'analyse.

Si le lien entre « Oda a la cebolla » de Pablo Neruda et « Nanas de la cebolla » de Miguel Hernández pouvait paraître évident, le dossier était complété par un troisième document, le tableau *Sin pan y sin trabajo* (1892-1893) de Ernesto de la Cárcova, qui invitait à dépasser la simple coïncidence thématique, et à lire l'ensemble sous le signe de l'engagement politique et de la critique sociale. Bien que produits dans des circonstances très différentes – au tournant du siècle pour le tableau, pendant la guerre civile espagnole dans le cas de Hernández et au milieu du XX^e siècle pour Neruda– les trois documents présentent trois manières différentes de dénoncer la misère et la famine des classes les plus démunies, que ce soit par la rude expérience de la guerre (Hernández) ou par la condition ouvrière des personnages évoqués plus ou moins explicitement (de la Cárcova, Neruda). Le choix d'une palette à tonalités froides et ombrageuses, et d'une construction qui, de par l'emploi d'une touche naturaliste, met en valeur à la fois la poitrine sèche de la femme affamée, une table à manger vide et le poing fermé d'un homme impotent, viennent corroborer le titre du tableau, ne laissant point de doute sur la volonté de dénonciation de l'auteur. De manière différente mais analogue, les deux poèmes ont recours à des formes poétiques qui s'appuient fortement sur la musicalité des vers (l'ode est par définition, un poème mis en musique, alors que le rythme doux et cadencé de la « nana » cherche à imiter le mouvement d'un berceau), et se servent d'un langage simple et familier qui serait, comme l'oignon, à la portée de tous, y compris de ceux qui ne savent pas lire (« al alcance/ de las manos del pueblo »), pour exprimer de manière plus subtile le drame d'un peuple qui se trouve dans la misère en temps de guerre (Hernández), ou pour essayer de dignifier la classe ouvrière par le biais de la nourriture la plus basique qui soit (« Estrella de los pobres »), conformément aux idéaux socialistes de Neruda, et au titre du recueil dans lequel s'insère ce poème, *Odas elementales*, un titre qui joue évidemment sur l'ambiguïté du terme (*elemental* étant à la fois un élément premier et essentiel) et qui est, en soi, une déclaration de principes.

En s'appuyant sur cet exemple, le jury voudrait insister sur le fait que la mise en relation des documents ne doit pas faire l'impasse sur le contexte de production, ni effacer les différences entre les documents, ni empiéter sur l'analyse du premier document, qui se fera dans un deuxième temps. Cette mise en relation ne doit pas non plus être « plaquée »

mais, au contraire, doit essayer de tenir compte à la fois des spécificités de chaque document et des différences qui rendent, justement, le dossier problématique. Autrement dit : les candidats doivent veiller à interpréter ce qu'ils ont dit dans leur présentation, en montrant qu'ils sont capables de prendre du recul par rapport à l'ensemble des documents, et de proposer une orientation de lecture pertinente. Ils veilleront également à formuler leur problématique de manière adaptée, c'est-à-dire, en évitant des formulations trop vagues, ou qui s'avèrent être de simples paraphrases de la thématique (« Como el autor presenta esa situación »). Précisons également que, à ce stade, les candidats doivent éviter de faire toute mention de la notion ou de l'entrée culturelle, qu'ils réserveront pour la deuxième partie de cette épreuve.

L'analyse du document

Une fois la présentation de l'ensemble du dossier terminée, le candidat se concentrera uniquement sur le document principal (indiqué par le sujet), pour lequel il proposera une restitution rapide du contenu, suivie d'une problématique et d'un axe de lecture qui découlera de cette dernière. Il devra ainsi proposer l'analyse qui s'adapte le mieux au document qui est à l'étude ; qu'elle soit linéaire ou composée, le candidat doit l'annoncer clairement, tout en proposant une structure limpide et justifiée. Il ne peut donc pas se limiter à proposer un découpage du document, aussi pertinent soit-il, sans expliquer les raisons qui ont motivé ses choix, ou sans faire le lien explicite avec ce qu'il aura proposé en introduction. Le jury a ainsi valorisé les candidats qui ont su présenter un découpage pertinent et bien justifié, c'est à dire, ceux qui ont été capables de mettre ce découpage au profit d'une interprétation d'ensemble.

Lorsque le document le permet, une analyse du titre du document est la bienvenue : le titre du tableau de Diego Rivera, *Gloriosa victoria*, tout comme le fait qu'il soit conservé au Musée des Beaux Arts Pouchkine, à Moscou, méritait, par exemple, un commentaire.

Concernant l'analyse du document principal, le jury voudrait insister sur la nécessité de ne pas dissocier « le fond » et « la forme », y compris dans la proposition d'un plan de lecture : il faut éviter les analyses qui réservent par exemple une partie au sujet, et une autre partie aux procédés. Autrement dit, les candidats sont priés non seulement d'identifier et de signaler correctement les procédés formels présents dans le document, mais surtout de les interpréter de manière articulée et en fonction du document, en signalant quels sont les effets de lecture qu'ils produisent, et/ou comment ils contribuent à l'économie textuelle ou à la construction de l'œuvre. Les candidats doivent également éviter de faire un catalogue des procédés, ou de voir des procédés lorsqu'il n'y en a pas (par ex : un seul mot ne peut jamais constituer un champ sémantique), de surinterpréter certains éléments (à moins d'être accompagné d'autres éléments, le prénom « María » n'est pas, en soi, l'indice d'une quelconque religiosité, de la même manière que la scène initiale de *Carne trémula*, de Pedro Almodóvar, ne montre aucun signe d'un film qui serait politiquement engagé, tout comme le fait que Fernando Botero soit Colombien n'est pas une raison pour dire que son tableau appartenant à la série « Abu Ghraib » fait référence à la réalité latino-américaine).

Les procédés littéraires doivent être commentés avec précision et à bon escient, c'est-à-dire à la fois de manière raisonnée et discriminée : mieux vaut signaler un ou deux exemples de chaque procédé ou figure de style à l'œuvre dans le document à étudier, en explicitant leur place dans l'économie du texte, que d'énumérer des figures sans faire le lien avec le texte qu'il s'agit d'éclairer. Le candidat montrera ainsi qu'il est capable de hiérarchiser les figures de style, et de les mettre au service de l'interprétation proposée, de la même manière qu'il montrera qu'il est capable d'utiliser le vocabulaire spécifique et de justifier ses affirmations.

Ainsi, dans « Oda a la cebolla » de Pablo Neruda, il fallait analyser la manière dont le poète détourne l'ode, un genre censé être « élevé », pour véhiculer, à l'aide d'une combinaison d'heptasyllabes et d'endécasyllabes qui met en évidence la musicalité de l'ensemble, aussi bien ses idées esthétiques que politiques (il convenait de rappeler que, par définition, l'ode est un poème mis en musique destiné à célébrer des grands événements ou personnages). Neruda détourne également ce genre poétique par le choix d'un élément banal et quotidien comme l'oignon, auquel s'adresse le « Je » poétique, comme l'indique l'apostrophe initiale. Par le biais donc d'une personnification accompagnée d'hyperboles et de deux séries de métaphores filées accentuant son caractère nourricier et cosmique, l'oignon va être sublimé et rehaussé jusqu'à acquérir une nouvelle dignité, qui atteindra également, et par ricochet, la classe populaire dont l'oignon est quasiment le seul aliment (« matas el hambre /del jornalero en el duro camino »), valorisation qui est en harmonie avec les idées politiques de Neruda lui-même.

La mobilisation pertinente des outils méthodologiques implique donc nécessairement une lecture d'ensemble et respectueuse du texte, qu'il ne faut surtout pas « forcer » ou dénaturer. Cela veut dire qu'il faut, au contraire, tenir compte de la réalité des documents présentés, en évitant de tomber dans le contre-sens ou les idées reçues, voire dans des discours moralisants ou pleins de bonnes intentions, alors que le texte n'autorise pas de telles lectures. Il était ainsi, par exemple, très malvenu de citer la phrase « Me ocurrió algo farsesco », présente dans l'extrait de *Historia de Mayta* (1984), de Mario Vargas Llosa comme preuve d'un ton humoristique, alors que, loin d'être risible, il s'agissait d'un passage décrivant de manière assez crue l'escalade de la violence dans la Lima des années quatre-vingt. Le fragment se référait explicitement à la présence d'un cadavre et, de manière plus générale, à la violence et aux crimes motivés par des questions politiques, ce que peu de candidats ont su mettre à profit dans leur interprétation. Même sans avoir lu l'ensemble du roman, l'association du fragment étudié avec la présence du mouvement *Sendero Luminoso* s'imposait, d'autant plus que la date de publication du roman corroborait cette lecture. Sans doute influencés par les autres documents du dossier (la photographie « Mozo, La Quiaca, Jujuy, Argentina », de Marcos López et la chronique « Alteños en el Mega », de Jaime Iturri), plusieurs candidats ont proposé des problématiques non pertinentes ou peu adaptées à l'extrait (par exemple, sur les indigènes), voire avec des contre-sens grossiers (sur la bonne intégration des migrants quittant les zones rurales pour s'installer dans les grandes villes, par exemple). Toujours en relation avec les outils méthodologiques nécessaires pour une analyse du texte, la confusion entre auteur et narrateur (induite ici par la nationalité de l'auteur, le Péruvien Vargas Llosa) était à éviter car, comme les candidats ayant étudié l'œuvre de Jorge Luis Borges durant toute une année devraient le savoir, il s'agit bien de deux instances distinctes, qu'il faut démêler à tout moment, ne serait-ce que de manière empirique, y compris (ou d'autant plus que) lorsqu'il y a des traits communs entre la personne réelle (l'auteur) et la voix qui prend en charge le récit (le narrateur). Cette distinction s'avère également pertinente lorsqu'il s'agit d'un poème – où il conviendra cependant de parler de « Je » lyrique (ou de « sujet lyrique ») et non pas de narrateur.

Le jury voudrait également insister sur la nécessité d'une lecture très attentive du texte : il a valorisé les candidats qui ont su percevoir correctement le ton des différents documents proposés, ou qui se sont servis des déictiques pour construire une analyse pertinente, comme dans l'exemple déjà cité de Mario Vargas Llosa (« En esta Lima marginal antes había sobre todo pobreza. Ahora, hay también sangre y terror »). Le jury attend également des candidats qu'ils sachent distinguer un registre soutenu d'un registre familier, et qu'ils sachent faire la différence entre un régionalisme (« botija » dans le texte de Benedetti) et une marque dialectale comme peut être le voseo que l'on retrouvait dans le

même texte – variante *rioplatense* qu'un futur enseignant d'espagnol doit pouvoir à la fois reconnaître et expliquer correctement. Enfin, le jury conseille aux candidats de porter une attention particulière aux signes typographiques employés par les auteurs, en particulier les guillemets et les italiques, qui peuvent avoir plusieurs fonctions selon le cas. Si les caractères en italiques étaient souvent la marque des didascalies dans le fragment de *Pedro y el capitán*, de Mario Benedetti, les guillemets du texte de Vargas Llosa étaient, au contraire, le signe graphique d'un discours rapporté.

L'analyse du document principal se termine par une conclusion, qui ne doit être ni purement formelle ni une simple répétition ou paraphrase de l'analyse. Au contraire, la conclusion doit mettre en perspective le document étudié, certes, par une reprise rapide et synthétique des idées principales mais notamment sous la forme d'une synthèse. Cette synthèse doit être l'aboutissement des idées principales qui ont été développées, et doit reprendre – et confirmer – l'hypothèse de départ présentée dans l'introduction. Le jury conseille donc aux candidats de relire leur problématique plusieurs fois pendant la préparation du sujet, de manière à ajuster l'articulation entre les parties et à renforcer la logique qui guide l'analyse. Cette relecture de la problématique est particulièrement conseillée au moment de préparer la conclusion, puisque celle-ci doit reprendre les points essentiels de la démarche interprétative, en soulignant la cohérence des éléments présentés et leur contribution au traitement du sujet. Il est également d'usage de proposer, en guise de conclusion, d'autres angles d'analyse ou d'autres documents qui pourraient enrichir la lecture et l'étude du document. Cette ouverture du sujet sur des nouvelles perspectives ne doit pas être farfelue, ni trop vaste, mais doit proposer soit des prolongements, soit d'autres pistes d'analyse pour le document en question. S'agissant d'un concours de recrutement comme le Capes, l'ouverture sera également l'occasion pour que les candidats fassent la preuve à la fois de leurs connaissances disciplinaires et de leur bon sens pour juger de la pertinence des documents pour la mise en relation qu'ils proposent. La bonne maîtrise du temps étant essentielle pour un futur enseignant qui devra préparer et planifier correctement ses cours, le jury conseille aux candidats de réserver environ 3-4 minutes pour bien pouvoir développer leur conclusion.

Parmi les dossiers de « Mise en situation professionnelle » portant cette année sur l'Espagne contemporaine (XIX-XX-XXI^e s.), quatre proposaient en « Document 1 » un texte de nature littéraire, voué à être analysé de façon détaillée, en langue espagnole, par le candidat dans le cadre de la première partie de l'épreuve. À savoir (par ordre chronologique) :

- Un extrait de *El sí de las niñas* (1805), de Leandro Fernández de Moratín.
- Un extrait de *Doña Perfecta* (1876), de Benito Pérez Galdós.
- Un extrait de « Sobre el marasmo actual de España », cinquième et dernière partie de *En torno al casticismo* (1895) de Miguel de Unamuno.
- Un extrait de *La noche de los tiempos* (2009), de Antonio Muñoz Molina.

Soit des textes d'auteurs et/ou d'œuvres dont les candidats, sans être des « spécialistes de littérature », auraient toutefois dû, si ce n'est avoir lu quelques pages, avoir tout au moins entendu parler ; ou encore auraient-ils dû avoir engrangé quelques connaissances sur le courant ou la mouvance littéraire ou culturelle dans lesquels ils s'inscrivent. Or, bien des candidats ont fait preuve d'une ignorance en la matière pour le moins préoccupante dès lors qu'on envisage de devenir enseignant d'espagnol, avec le bagage culturel minimum que cela suppose, ignorance qui, par ailleurs, les a empêchés de resituer le document dans le contexte socio-historique, littéraire et culturel de sa parution,

ce qui nuit fortement, dans bien des cas, à l'appréhension du sens du texte et à une interprétation pertinente. Comment, par exemple, saisir et rendre compte de toute la portée de la page d'Unamuno sans pouvoir la replacer dans le cadre de la crise que traversa l'Espagne au clivage des XIX^e et XX^e siècles, sans pouvoir apporter quelques éléments sur la « Generación del 98 » et, plus encore, sur le mouvement « regeneracionista » ? Par ailleurs, et toujours en rapport avec ce texte, n'était-il pas utile et important de savoir définir le concept de « casticismo » (inscrit dans le titre de l'œuvre et réapparaissant tout au long du texte) ? On se limitera à ces seuls exemples, mais force est donc de rappeler, une fois encore, l'importance que le jury accorde aux connaissances culturelles apportées par le candidat, dès lors qu'elles sont mobilisées au moment opportun et à bon escient.

Il semble qu'il faille aussi rappeler que, pour mener correctement l'analyse à laquelle on va ensuite procéder, il est essentiel de pouvoir cerner d'emblée, par-delà sa nature littéraire, la spécificité générique du texte auquel on a affaire. On ne saurait approcher, en effet, de la même manière et avec les mêmes « outils » méthodologiques et terminologiques, un extrait d'œuvre théâtrale (telle la pièce de Moratín, théâtre en prose – alors que certains candidats y ont vu des « vers »...), un texte relevant de « l'essai » (la page d'Unamuno) ou encore un texte de fiction narrative (en l'occurrence ici les extraits de *Doña Perfecta* et *La noche de los tiempos*). On ne peut donc qu'inviter les candidats à se doter de ces outils et à faire preuve de discernement quant à la nature du texte qu'ils ont à analyser. Mais encore fallait-il percevoir, dans ces cas précis, qu'il s'agissait de textes littéraires, ou du moins les analyser comme tels, ce qui n'a malheureusement pas toujours été le cas, certains candidats se contentant de gloser autour de la situation évoquée par le texte ou encore de le paraphraser, au lieu de l'étudier attentivement, en suivant l'axe de lecture et le plan qu'ils ont annoncés et dans l'observation des choix stylistiques et rhétoriques de l'auteur. Rappelons, toutefois, que le seul repérage d'un procédé littéraire s'avère inutile et sans intérêt s'il n'est pas relié au sens du texte. En revanche, s'appuyer sur les procédés d'écriture essentiels pour montrer comment ils participent à la construction du sens est sans doute la clé d'une analyse réussie. Ainsi, par exemple, le repérage du vocabulaire de la maladie pour signifier la crise traversée par l'Espagne était-il essentiel pour l'analyse du texte d'Unamuno et pour en définir les articulations (primero el diagnóstico, luego el análisis de las dolencias, y por fin la terapia) ; d'autres procédés tels que le recours à l'interrogation rhétorique propre à conférer une dimension orale au discours, la personnification de la nation espagnole et des partis politiques, ou encore la dichotomie entre l'isolement qui affaiblit le pays et la nécessaire ouverture vers l'Europe, méritaient d'être dégagés pour une analyse tout à fait convaincante, pouvant conduire à une conclusion pertinente, centrée à la fois sur la démarche de l'auteur, ses procédés, ses intentions, sa posture d'intellectuel engagé. Dans le texte de Muñoz Molina, il convenait en premier lieu, comme pour tout texte de fiction narrative, de s'interroger sur les modalités de la narration (narrador omnisciente ; narración en tercera persona, con los tiempos del pasado pero con una utilización importante del presente, etc.) et d'en soupeser les effets au fil de l'analyse. Se fixer sur certains éléments à valeur symbolique tels que le passeport (fil conducteur du texte) ou les mains, sur l'importance accordée aux regards et à tout ce qui relève du visuel (la photographie), ainsi que sur d'autres procédés comme la description, les jeux d'oppositions (apparence physique du personnage avant la Guerre et pendant), la comparaison (« como un emboscado y un desertor »), le suivi des différentes étapes traversées par le personnage dans le deuxième paragraphe, permettait de construire une bonne analyse autour de la double thématique du passage de la frontière comme instant-clé en temps de Guerre civile et de l'identité (question essentielle dans l'œuvre de cet auteur). Espérons que ces quelques indications contribuent au succès des futurs candidats.

Documents iconographiques et filmiques

Rappels généraux

Suite aux explications qui ont été données par les candidats sur les documents iconographiques proposée lors des oraux du concours (un tableau espagnol de Ramón Casas y Carbó, *Retrato de la familia Sánchez de Larragoiti* (1912, huile sur toile, 210 x 160 cm, collection Pedro Masaveu, Principado de Asturias,), une œuvre de Diego Rivera, *Gloriosa Victoria* (1954, tempera sur toile, 260 x 450 cm, musée des Beaux-Arts Pouchkine, Moscou), et un extrait d'un film de Pedro Almodóvar, *Carne trémula* (1995), il est utile de faire quelques remarques. Il est vivement recommandé de :

- ne pas lire ses notes
- ne pas « ressortir » un cours ou une partie d'un cours et de le « plaquer ». Cela est vite repéré par les membres du jury et est du plus mauvais effet.
- ne pas « forcer » l'image, tout comme on ne forcerait pas un texte littéraire, sous peine de tomber dans le contre sens. Il faut laisser parler l'image. Pour cela, il faut simplement regarder ce qu'elle nous dit.
- ne pas faire une description de l'image en guise d'explication. Vous viendrait-il à l'idée de faire de la paraphrase d'un texte littéraire ?
- ne pas employer des termes techniques et de ne pas savoir les définir ensuite. Confondre par exemple ligne de force et ligne de fuite. Cela reviendrait en littérature à confondre auteur et narrateur. En outre, il est rappelé que le noir et le blanc ne sont pas des couleurs mais des valeurs.

Il est donc conseillé de :

- présenter aux membres du jury une véritable analyse qui suit un plan avec une introduction, un développement et une conclusion. Ce plan prend en compte la spécificité du document qui, dans ce cas, est de l'image.
- veiller à utiliser la terminologie adéquate et ne pas prendre un genre pour un autre. Par exemple, un tableau historique et un portrait de famille.
- veiller à être logique dans ses analyses. Il est surprenant d'entendre dire par un(e) candidat(e) que le rouge qui est autour de la bouche du personnage qui accompagne Penélope Cruz lors de l'accouchement dans le bus, est du rouge à lèvres mal posé, car il s'agit d'une prostituée, alors que ce même personnage annonce juste avant qu'elle doit couper le cordon ombilical de l'enfant qui vient de naître avec les dents, faute de mieux !

Par ailleurs, cette épreuve a révélé un manque flagrant de culture générale, culture religieuse ou mythologique. Cela est d'autant plus surprenant que les cultures hispaniques, aussi bien d'Espagne que d'Hispano-Amérique, font sans cesse allusion aux textes et images judéo-chrétiennes. Il est conseillé aux candidats de relire quelques passages de *La Bible*, les *Évangiles* par exemple, de se replonger dans un dictionnaire de mythologie gréco-latine. La lecture des autres Livres des autres religions est aussi fortement conseillée. N'oublions pas que l'Espagne a été pendant plusieurs siècles, le lieu où se côtoyaient et vivaient les trois religions : Chrétiens, Juifs, Musulmans.

Rappels méthodologiques...

...pour l'analyse de l'image fixe

L'explication d'une image se construit tout comme une explication de texte :

- L'introduction avec situation de l'image dans le contexte spatio-temporel : resituer dans le temps (XIX^e siècle, début XX^e, début XXI^e), dans l'espace (Espagne, Mexique...), dans une période esthétique.

- Un axe d'explication (il peut y en avoir deux ou un axe principal et un axe secondaire). Il s'agit, tout comme pour une explication de texte littéraire ou historique, de proposer une problématique.

- L'annonce du plan qui va être suivi. Le candidat doit ici annoncer le plan qu'il va suivre, notamment quels sont les invariants iconiques qu'il va analyser, dans quel ordre. Il est apprécié que les titres des parties soient déjà parlants et ne pas se limiter à dire que l'étude abordera tout d'abord la lumière, puis la structure pour finir par les couleurs. Attention, cela ne signifie pas qu'il faille toujours débiter par la lumière puis passer à la structure pour finir par l'analyse des couleurs. On entre dans une image par l'invariant le plus évident et on passe ensuite aux autres invariants en suivant la logique que l'image propose par elle-même.

- L'explication de l'image en elle-même. C'est la partie la plus longue qui va aborder l'analyse dans le détail des invariants importants les uns après les autres.

- Une conclusion qui doit, comme toute conclusion, synthétiser les éléments mis en évidence lors de l'explication, reprendre la problématique pour y répondre et voir comment le document proposé s'inscrit dans un projet plus large dans le temps, l'espace ou par sa thématique.

Il a été fortement apprécié que l'explication soit très clairement structurée, que les différentes étapes suivies soient respectées et annoncées au fur et à mesure de leur avancée. Cette clarté dans les propos traduit une clarté de pensée ou, comme le dirait, Nicolas Boileau, dans *L'Art poétique* :

*Ce qui ce conçoit bien, s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément.*

Tout comme on peut l'attendre d'un candidat pour un texte littéraire ou un texte historique, un minimum de termes propres à l'analyse de l'image fixe sont nécessaires. Peut-on envisager d'analyser un poème sans parler de versification ? un texte narratif sans aborder les différents types de narrateurs ou de focalisations ? un texte de théâtre sans s'intéresser aux aspects dramaturgiques ? S'il est entré dans les mœurs de bien connaître la terminologie cinématographique (traveling, zoom, montage cut, fondu au noir...) pour l'analyse d'une séquence filmique, le candidat se doit de connaître un minimum du lexique de l'analyse de l'image fixe. Ce vocabulaire lui sera d'ailleurs utile pour l'analyse de tableaux, mais aussi de photographies, sans parler de l'analyse de séquences filmiques. Le cinéma n'est, il faut le rappeler, qu'une suite d'images statiques mises en mouvement ! Il ne sera pas demandé aux candidats d'être des spécialistes d'histoire de l'art ou d'esthétique, mais un minimum est demandé. À ce propos, les manuels scolaires proposent sur leurs pages, au moins pour moitié, des documents iconographiques. Les membres du jury n'osent pas imaginer que ces documents qui sont souvent proposés à l'étude des élèves en collège et en lycée, le soient uniquement comme prétexte pour aborder un aspect de civilisation. Nous devons former nos élèves à la spécificité du document qui leur est proposé, non seulement thématique, mais aussi formelle. Si les collègues enseignants candidats ne se sentent pas spécialement à l'aise, qu'ils n'hésitent pas à demander de l'aide autour d'eux : le collègue d'arts plastiques, la documentation, les stages de formation, les universitaires spécialistes de la question, les ouvrages spécialisés (certains sont mentionnés dans la bibliographie succincte à la fin de ce rapport). Cette formation, ou cette auto-formation, sera utile aussi pour une meilleure préparation à l'autre épreuve de l'oral, l'épreuve de didactique, dont le dossier proposé inclut souvent des images qui sont à analyser avec les élèves. Tout est dans tout !... et l'image envahit notre quotidien. À nous de savoir la décrypter au mieux pour savoir l'enseigner au mieux à nos élèves qui sont des citoyens à part entière.

Nous nous permettons de rappeler certains des invariants que les candidats sont amenés à analyser lorsqu'ils s'intéressent à une image.

Toutes les méthodes sont bonnes à partir du moment où elles permettent d'expliquer au mieux l'image qui est proposée à l'analyse. Ainsi, les membres du jury ont pu apprécier de très bonnes explications (ou de très mauvaises) qui ont présenté tout d'abord une lecture iconique puis une lecture plastique, les deux sans cesse en rapport avec une lecture historique. D'autres explications ont proposé une approche thématique en trois points où les aspects esthétiques étaient sans cesse présents.

Quoi qu'il en soit, on peut suivre aussi la méthode proposée ci-dessous qui aborde tous les invariants iconiques. On veillera, chaque fois, à relier les aspects formels aux idées et aux références historiques. Dans un esprit d'efficacité, la méthode est donnée en espagnol :

- El tamaño (si no están precisadas, las dimensiones se dan siempre en centímetros, en caso contrario se precisa la unidad métrica), el formato (redondo, cuadrado, rectangular, un tondo...).

- La corriente artística (fijarse en la fecha: el rococó, el neoclasicismo, el romanticismo, el expresionismo, el cubismo...).

- La técnica utilizada (acuarela, óleo...), los pigmentos y los aglutinantes, los soportes (el lienzo, la tabla, un metal).

- El género (una pintura histórica, una naturaleza muerta, un bodegón, una vanidad, un retrato, una escena de género...).

Los tres grandes invariantes que pueden constituir tres movimientos de una explicación:

- La luz: su naturaleza (natural, artificial), su ubicación (luz académica, canónica, la sombra, la oscuridad, un claroscuro...), puede que haya una fuente de luz (un foco de luz) o varios...

- Los colores (primarios, secundarios, complementarios, opuestos, saturados, cálidos, fríos...)

- La estructura o la composición: la(s) línea(s) de fuerza, la(s) línea(s) de fuga, el (los) punto(s) de fuga, la perspectiva...

Attention, l'ordre de présentation – lumière, couleurs, structure – n'est pas l'ordre qui s'impose systématiquement et qu'il faudra toujours suivre. Il faut laisser parler l'œuvre elle-même. On rentre dans une explication par l'invariant le plus évident, celui qui s'impose au spectateur, puis on passe au suivant qui découle souvent du premier, puis au troisième qui découle du deuxième. Ainsi la lumière peut mettre en évidence des couleurs puis une structure. Mais il se peut que, sur une autre image, ce soit la structure qui soit la plus évidente et qu'elle permette de mettre en relief des zones de couleurs qui ressortent grâce au positionnement d'une ou de plusieurs sources de lumière. Ce peut être la palette chromatique qui s'impose au spectateur en premier puis la lumière, ce qui met en place une structure particulière...

- La posición del artista y del espectador ¿Por qué el artista pinta, dibuja, graba y sobre todo cómo lo hace, con qué herramientas? Pensar en la posición del artista que muy a menudo es la que tiene después el espectador.

Il faut bien sûr exploiter au maximum chacun de ces invariants lorsque cela est possible. Il est, par exemple, difficile de parler des couleurs pour une gravure, mais il est tout à fait pertinent d'analyser le camaïeu (« el camafeo ») de gris et toute la gamme qui va du noir au blanc avec les effets produits.

Il faudra aussi bien faire attention de soigner les transitions entre un mouvement et un autre, entre un invariant et un autre.

Bibliographie succincte :

- BESSIERE, Bernard, *La peinture espagnole - Histoire et méthodologie par l'analyse de quarante tableaux du XVIe au XXe siècle*, Paris, Éditions du Temps, 2001.
- LANEYRIE-DAGEN, Nadeyje, *Lire la peinture – Tome 1 : Dans l'intimité des œuvres*, Paris, Larousse, 2012.
- MERLO-MORAT, Philippe, *La Peinture espagnole au musée des Beaux-Arts de Lyon*, Lyon, Grimaud, 2012.
- TERRASA, Jacques, *L'Analyse du texte et de l'image en espagnol*, Paris, Nathan-Université, collection «Fac», 1999 (réédit. Armand Colin, Col. « Coursus », 2005).

...pour l'analyse de l'image mobile

La méthodologie de l'analyse de l'image mobile s'inspire et reprend beaucoup de celle de l'image fixe pour tout ce qui est de l'analyse de l'image (structures, couleurs, lumière-éclairage...), à laquelle il faut ajouter non seulement les effets propres aux mouvements (effets produits par la caméra, mouvements de la caméra, différents types de travelling, effets spéciaux...), mais aussi les effets sonores (voix, bruitages, musiques...).

Quelques remarques sur les documents proposés à la réflexion et à l'analyse des candidats pour cette session

(Como esta parte se hace en español, proponemos algunas reflexiones en la lengua de Cervantes.)

- Ramón Casas y Carbó, *Retrato de la familia Sánchez de Larragoiti* (1912, huile sur toile, 210 x 160 cm, collection Pedro Masaveu, Principado de Asturias,)

Este cuadro representa el retrato de una familia burguesa española a principios del siglo XX. El pintor, Ramón Casas Carbó (1866-1932), fue retratista y cartelista (carteles para la marca Codorniú), será amigo de Santiago Rusiñol, y en 1905 pinta el *Retrato ecuestre de Alfonso XIII*. Durante la Primera Guerra Mundial está en EE. UU. donde se familiariza con las vanguardias estadounidenses.

En cuanto al género, se trata de un retrato... pero... de familia (y no de un solo personaje), muy convencional con los diferentes miembros de la familia con referencias pictóricas evidentes a otros retratos de familia (Velázquez, Goya... dos de los grandes maestros del pintor).

Se podía plantear al problemática siguiente: si es un retrato de familia, ¿dónde está el padre? Como no es el retrato de familia de la familia del pintor (lo que nos ayudaría mucho y resolvería el problema). Por lo tanto ¿dónde está el padre? ¿por qué no está? ¿Cómo pintar la ausencia?

Se puede contestar a estas preguntas analizando el tamaño de la obra que es un tamaño natural que se impone e impone; su composición fija, estructurada... en apariencia; la utilización de la luz aparentemente diáfana que alumbra mucho como para ocultar algo; su paleta cromática de colores suaves...; un retrato de familia que se compone de varios admonitorios que convierte en cuadro en una verdadera vanidad.

- Diego Rivera, *Gloriosa Victoria* (1954, tempera sur toile, 260 x 450 cm, musée des Beaux-Arts Pouchkine, Moscou)

Diego Rivera, destacado representante del muralismo mexicano con José Clemente Orozco y D. Alfaro Siqueiros. De ideología comunista, fue famoso por plasmar obras de alto contenido social en edificios públicos: los murales.

Esta obra de Diego Rivera propone preguntarse cómo, de qué manera, gracias a la dimensión didáctica, el artista denuncia el permanente aplastar de la Historia Occidental (una vez dirigida por los EE. UU.) y dignifica, contra los avatares del olvido, la resistencia guatemalteca en un afán de progreso y revolución.

Se puede analizar esta obra viendo primero cómo una larga explotación occidental (parte izquierda de la obra para el espectador), centro de la traición y complicidad (parte central), pisoteo y masacre de los trabajadores (parte derecha).

- Pedro Almodóvar, *Carne trémula* (1995)

Esta escena es el incipit del largometraje de ficción, *Carne trémula*, de Pedro Almodóvar, en el que una mujer da a luz en un autobús de línea en Madrid durante las fiestas navideñas de 1970. El recién nacido es nombrado hijo adoptivo de la capital con todos los honores y el director de la Empresa de Transporte Público les regalará a la madre y al hijo los carnets vitalicios gratuitos. Esta escena nos permite ver cómo la escritura cinematográfica de Almodóvar subraya la crispación de una sociedad presa entre un deseo de renovación y la inmovilidad de la realidad.

La escena propone dos momentos. Primero, el parto y el nacimiento de la esperanza con un plano muy extenso que dura 1'49". Plano en picado, trávelin de avance descendente, juegos de luminosidad que contrastan con la oscuridad, una banda sonora con sonido en fuera de campo exacerbado que se mezcla con los gemidos de la mujer dando a luz. El tono es humorístico. Luego en el minuto 1'49", tenemos un cambio de punto de vista, el interior del autobús donde sigue el parto en fuera de campo. Las connotaciones esperanzadoras se acumulan: vida, nacimiento, nombre del niño Víctor, ternura...

Una segunda parte del fragmento propone una visión muy diferente bajo la forma de una parodia, por parte del director de cine, de una sesión del NO-DO y la instrumentalización del parto por el régimen franquista.

Este incipit muestra la tensión entre la libertad del parto "a lo bestia", el descubrimiento maravilloso de Madrid que se opone a la autoridad del régimen que saca cualquier sueño esperanzador. La secuencia es binaria también al nivel de los efectos visuales puesto que la primera parte está en color mientras que la segunda en blanco y negro. La Puerta de Alcalá en Madrid aparece como una bisagra entre el pasado y el futuro. Es un buen ejemplo de la estética de Almodóvar que juega con la exageración, la hipérbole, lo grotesco, lo esperpéntico.

Entretien, expression et recommandations

Le jury a malheureusement trop souvent constaté chez certains candidats une certaine légèreté dans les apports culturels, parfois même des lacunes grossières (mélange des périodes, confusions géographiques, manque totale d'information sur des points d'actualité...). Il ne peut donc que conseiller aux candidats de se préparer convenablement pour cette épreuve par tous les moyens possibles, afin de se constituer/renforcer un solide socle de connaissances géographiques, historiques, artistiques et sociopolitiques sur l'aire hispanophone. Il est ainsi inadmissible qu'un futur enseignant d'espagnol ne soit pas capable de situer la cordillère des Andes, qu'il confonde les capitales des pays d'Amérique

latine ou les dates de la Révolution cubaine et des dictatures latino-américaines, ou encore qu'il soit incapable de citer ne serait-ce qu'une œuvre des figures majeures de la littérature en langue espagnole comme Antonio Machado, Pablo Neruda ou Mario Vargas Llosa, pour ne donner que quelques exemples. Le jury a malheureusement aussi constaté que certains candidats manquent entièrement de recul dans leur choix de mots (« a los comunistas también los llamamos los rojos ») et ne font aucune preuve d'impartialité dans la présentation du contenu des documents, se limitant à répéter le parti pris des documents, ou faisant des rapprochements trop rapides sur la question indigène, que ce soit par une assimilation avec les classes moins favorisées, ou par des préjugés concernant leur culture.

Au-delà de la consultation des ouvrages de référence et de la révision des cours, la lecture des grands classiques de la littérature hispanique et l'étude des principaux événements qui ont marqué aussi bien l'Espagne que les différents pays de l'Amérique latine sont fortement conseillés. Les candidats doivent également se tenir informés sur l'actualité hispanophone par tous les moyens possibles : lecture régulière des journaux, écoute des émissions radiophoniques, journaux télévisés, etc. ; ce travail assidu sur l'actualité pouvant également constituer un bon entraînement à l'épreuve de compréhension orale.

Le jury encourage les candidats à ne pas hésiter à suivre les pistes données par le jury lors de l'entretien. Si, dans la reprise, le candidat comprend qu'il a fait un contre-sens, ou qu'il s'est trompé sur un point, il est souhaitable qu'il revienne sur sa formulation, en la corrigeant, au lieu de camper sur ses positions. La capacité à se remettre en question et à revenir sur ses propos faisant également partie du travail de l'enseignant, elle est donc naturellement évaluée aussi.

Il est particulièrement conseillé aux candidats d'éviter de passer d'une langue à l'autre. Les candidats doivent non seulement montrer qu'ils maîtrisent la langue qu'ils vont enseigner, mais également montrer qu'ils sont capables d'un discours fluide et argumenté, tout en adaptant leur registre de langue à la situation communicative dans laquelle ils se trouvent : ils éviteront ainsi d'interrompre, de tutoyer ou de s'adresser aux membres du jury de manière familière, de la même manière qu'ils éviteront de demander des précisions ou des corrections, que le jury n'a pas le droit de donner pendant l'épreuve.

Deuxième partie de l'épreuve (en langue française)

Rappel des modalités de l'épreuve

Ce second volet de l'épreuve vise à évaluer les « pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques » proposées par les candidats, à partir des documents fournis par le jury sous la forme d'un dossier composé de « documents de nature différente : textes, documents iconographiques, enregistrements audio ou vidéo, documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuels ou travaux d'élèves ». Cette seconde partie est en français et elle requiert « une qualité de l'expression en langue française », sur laquelle nous reviendrons. Le candidat dispose de trois heures de préparation pour les deux parties (en espagnol et en français), et d'une heure d'épreuve : soit vingt minutes d'exposé assorties de dix minutes d'entretien avec le jury, pour chacune d'entre elles. La gestion du temps est primordiale et le travail d'analyse de la première partie trouve naturellement son

prolongement dans la construction du projet pédagogique. Les candidats qui se concentrent sur les idées clés du document analysé et sur ses enjeux et caractéristiques littéraires, civilisationnels ou artistiques proposent souvent des activités langagières pertinentes. Néanmoins, il est regrettable que la construction même d'un projet de séquence semble totalement vide de sens pour certains candidats.

Attendus de l'épreuve

Les connaissances d'ordre culturel doivent être maîtrisées par les candidats, avant de pouvoir imaginer les transmettre aux élèves. Ne rien savoir de Pablo Neruda ou de Rigoberta Menchú, ignorer qui dirige la Catalogne actuellement ou que les Espagnols ont voté le 20-D et le 26-J derniers, méconnaître les principaux faits historiques tant espagnols qu'américains, ou ne pas savoir conduire une explication de texte en se contentant de paraphraser n'est pas concevable chez un candidat au CAPES d'espagnol. Comme le spécifie le Bulletin officiel, « l'épreuve prend appui sur un dossier se rapportant à l'une des notions ou thématiques de l'ensemble des programmes de lycée et de collège » et elle « permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement [de l'espagnol] ». Si la première partie de l'épreuve, en espagnol, a pour vocation d'apprécier les connaissances universitaires du candidat, la seconde partie, en français, a pour objectif de lui proposer une réflexion professionnelle, c'est-à-dire, la présentation argumentée et hiérarchisée des choix que tout professeur d'espagnol est amené à opérer, de façon à rendre accessibles aux élèves l'ensemble des documents qui constitueront une séquence pédagogique. Le futur professeur d'espagnol, encore candidat au concours, doit donc tâcher de se positionner clairement et précisément dans une démarche pédagogique adaptée à la classe destinataire. Il convient donc d'analyser le dossier et d'y puiser les éléments qui permettent au candidat de montrer comment il tient compte de la spécificité des élèves, puisque le choix du niveau de classe lui échoit, comment il met au cœur de sa démarche l'accès au sens des documents, comment il fait en sorte de mener ses élèves à une bonne compréhension des documents, et de quelle façon les tâches intermédiaires peuvent conduire logiquement à un projet final, au travers d'une réflexion précise et de consignes tout aussi variées qu'efficaces.

Cette réflexion progressive correspond au déroulement de l'épreuve. Rappelons que depuis la session 2015, il est demandé aux candidats de présenter au préalable « les outils linguistiques à faire acquérir ou à réactiver » puis de proposer ensuite « les activités langagières ». Le jury a parfaitement conscience que le candidat n'a pas à son actif des années d'enseignement ni par conséquent une pratique pédagogique affermie. Cependant les différents items de l'épreuve peuvent le guider dans la construction d'une séquence pédagogique réaliste, efficace et cohérente. Les préparations et les entraînements proposés dans le cadre du Master des métiers de l'enseignement (MEEF) seront habilement mis à profit pour tendre vers une démarche pédagogique fondée tant sur une connaissance scientifique précise du contenu des documents du dossier que sur un repérage précis des besoins des élèves. C'est ce repérage prudent et avisé qui permettra au professeur d'espagnol de leur faire acquérir de solides compétences linguistiques et culturelles et de les conduire à la réussite. Les stages d'observation en collège et en lycée constituent également un atout précieux. Outre qu'ils proposent un premier contact avec le métier de professeur d'espagnol, ils sont un temps précieux d'échanges et de réflexion : d'échanges avec le conseiller pédagogique d'une part (prise en compte de l'effectif de la classe et de son hétérogénéité, variété des supports et des activités, progressivité mesurée des difficultés et des évaluations, éventail des activités langagières, avec en parallèle les

questions relatives à l'attitude du professeur en classe, à sa gestion du travail de préparation et de correction, à son temps de lecture et de documentation) et d'autre part, de réflexion sur l'enseignement de l'espagnol au travers de séquences pédagogiques bien sûr conformes aux instructions ministérielles, aux programmes ainsi qu'aux valeurs de la République, mais également adaptées au niveau de maturité des élèves. Ces séquences pédagogiques auront toujours l'ambition de transmettre quelques-uns des aspects fondamentaux de la culture hispanique.

Déroulement de l'épreuve

Reprenons donc ici la structuration du sujet, telle qu'elle est proposée au candidat :

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

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

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

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

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

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

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

« **Documents d'appui** » : le candidat veillera à respecter les termes du sujet. Cette année encore, le jury a entendu des prestations qui ne respectaient pas les découpages éventuels (donné ici à titre d'exemple, « de la ligne 23 à la fin du premier paragraphe »). Le document proposé pour l'analyse en espagnol n'est pas a fortiori envisagé dans son intégralité pour l'exploitation pédagogique.

« **Connaissances de la culture hispanique** » : il s'agit ici pour le candidat de déterminer avec clarté les prérequis nécessaires ou utiles dans un premier temps, puis de déterminer ensuite quels seront les nouveaux objectifs « cibles » de la séquence élaborée par le professeur.

« **Niveau de classe** » : choisir et déterminer correctement la classe destinataire est fondamental. Cette étape de la réflexion s'appuiera avec profit sur une rigoureuse connaissance des programmes, des notions et thématiques, du CECRL ainsi que de l'ensemble des dispositifs relatifs à l'enseignement des langues vivantes dans notre système scolaire. Il conviendra de distinguer également filières, options, spécialités et sections, tout comme la distinction entre LV1, LV2 et LVA. A cet égard, une juste connaissance des notions et thématiques permet souvent une première proposition efficace et pertinente. Il convient de prendre en compte également le degré de difficulté des documents qui composent le dossier, le degré d'abstraction nécessaire ou non à la réalisation du projet, la maturité des élèves... dans les paramètres qui guident le choix de la classe cible.

« **Ordre des documents** » : le dossier soumis au candidat comporte des documents variés et l'ordre retenu visera légitimement à la mise à la portée des élèves du contenu des

dossiers. L'ordre des documents devra se justifier par la progressivité et la réactivation des connaissances et compétences, qui mettront en confiance la classe et favoriseront les acquisitions et la construction du projet pédagogique.

« **Difficultés et remédiations** » : les repérages du professeur seront prudents et découleront logiquement du choix de l'ordre des documents. La remédiation doit être ciblée pour être efficace ; de même que la méthode doit en être précisée, individuelle ou collective par exemple. Chaque difficulté doit être identifiée, anticipée, expliquée et puis aplanie pour le document suivant.

« **Outils linguistiques** » : ces outils permettront la bonne conduite des activités langagières. Il est inefficace de dresser des catalogues exhaustifs, voire fastidieux, de ces outils. Le candidat devra opérer des choix parmi les outils principaux qui sont ceux dont les élèves auront besoin dans l'ensemble de la séquence.

« **Activités langagières** » : On veillera à la cohérence des activités langagières en fonction du projet pédagogique. Le candidat réfléchira attentivement au sens de chacune de ces activités et aux objectifs que chacune permet d'atteindre. Comme certains candidats l'ont proposé, la réalisation d'un projet final peut permettre la mobilisation des acquis de la séquence dans le cadre d'un projet pédagogique cohérent. À ce stade, le futur professeur d'espagnol pourra s'interroger sur ce que les élèves auront appris au terme de la séquence, et sur les moyens qu'il a de vérifier les acquis d'une part, et de progressivement penser à une ouverture vers quelques éléments linguistiques et culturels qui pourraient préparer la séquence suivante d'autre part (avec par conséquent l'anticipation des connaissances spécifiques du premier item de l'épreuve).

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

Cette année, le jury a proposé onze dossiers couvrant toute l'aire linguistique hispanophone, avec une très large variété de documents : textes littéraires (roman, poésie, conte, théâtre), textes historiques, extraits de films, documents audio et vidéo, articles de presse, documents iconographiques. Les thèmes abordés renvoyaient par exemple aux indépendances américaines, au courant naturaliste du dix-neuvième siècle, au Siècle d'Or, au Modernisme, au « *Costumbrismo* », à la crise de 1898, à l'exil républicain.

Il est maladroit et malvenu de la part du candidat d'égrener pêle-mêle des notions culturelles aussi variées que nombreuses. Ce type de « catalogue » s'avère être d'emblée extrêmement flou et n'augure pas une problématisation précisément circonscrite du sujet. Au contraire, il sera plus judicieux de s'appuyer sur le premier document (celui qui aura été expliqué en espagnol lors de la première partie) pour tendre le plus rapidement possible vers une problématisation de l'enjeu culturel du dossier. Beaucoup trop de candidats se contentent de dresser des listes bien trop longues d'aspects culturels. Face à un dossier relatif aux indépendances américaines, nombre de candidats se sont lancés dans une liste floue d'événements historiques. En revanche, le jury a écouté avec un vif intérêt une contextualisation et une hiérarchisation des quelques faits historiques qui permettaient de mettre en lumière le contenu du dossier. Par conséquent, le jury préconise davantage une contextualisation temporelle, géographique et socio-culturelle de chaque document dans un premier temps, avant de se concentrer sur une problématique commune à l'ensemble des documents. De quelle façon rendent-ils compte d'une problématique, d'un aspect saillant de la culture hispanique ? C'est ce fil conducteur qui assurera la cohérence de la séquence pédagogique. Comme le rappellent régulièrement les rapports du jury, le candidat hispaniste se doit de connaître les œuvres majeures de la culture hispanique, les grands courants de pensée, tout comme les époques qui ont jalonné et façonné l'Espagne et

l'Amérique. Cette solide culture lui permettra d'inscrire sa démarche pédagogique dans une perspective culturelle rigoureuse et elle constituera le socle sur lequel reposera le choix pertinent des supports. Néanmoins, rappelons que l'arrière-plan historique ou civilisationnel de tel ou tel dossier ne doit en aucun cas servir de prétexte. En effet, à partir d'un extrait de *La noche de los tiempos* de Antonio Muñoz Molina, le jury a entendu des extrapolations sur la Guerre civile et la *Memoria histórica*, hors de propos ici.

Il convient de rappeler également la nécessaire maîtrise des outils théoriques de l'analyse de divers documents. Le jury renvoie à la bibliographie du concours. Les onze dossiers de la session 2016 ont permis aux candidats qui s'étaient sérieusement préparés de montrer leur maîtrise de l'analyse du texte poétique (Hernández, Neruda, Machado), du texte théâtral (Moratín), de l'analyse filmique (Almodóvar), de l'analyse de documents iconographiques et d'être ainsi parfaitement à même de didactiser ces supports.

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

L'erreur la plus récurrente parmi les candidats consiste à évacuer la difficulté des documents et à n'opérer le choix du niveau qu'en fonction d'une interprétation, souvent erronée et très partielle, du contenu thématique du dossier. Comme nous l'avons rappelé, le choix de la classe destinataire est fondamental. Il requiert certes une connaissance parfaite des dispositifs d'enseignement des langues vivantes existant dans notre système scolaire et le jury a entendu avec plaisir quelques très bonnes prestations témoignant d'un véritable intérêt pour la réalité de l'enseignement de l'espagnol, mais il requiert aussi un simple bon sens. Que dire de candidats qui proposent l'étude d'« un texte de quarante lignes de Unamuno en classe de Troisième », ou de candidats qui affirment qu'« il n'y a aucune difficulté dans un poème de Machado en classe de Première » ou qu'« un extrait de pièce de théâtre n'a pas sa place en Terminale ES, puisque le théâtre ne sert à rien en série ES » ? Le niveau de classe choisi doit s'appuyer sur une justification argumentée, et à ce propos, le jury a été sensible à des propositions rigoureusement expliquées et toujours mises en relation avec la problématique du dossier.

Le candidat se gardera d'une lecture trop hâtive des documents et de présupposés intempestifs selon lesquels par exemple, « une affiche annonçant un festival de folklore enfantin sera destinée à des classes de collège » ou que le poème de Antonio Machado intitulé : « *Nanas de la cebolla* » s'adressera « bien sûr à une classe de Troisième LV2 ». Ces deux documents s'inscrivaient dans un questionnement social et esthétique sur l'identité. Le jury conseille de garder bien présente à l'esprit la difficulté pour de jeunes élèves de conceptualiser. C'est le professeur qui les guidera efficacement vers le sens implicite des documents et ce, de façon graduelle et adaptée.

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

Certains candidats présentent tel ou tel document comme un simple prétexte ou une illustration des autres documents, ce qui s'avère être trop simpliste et donc irrecevable. Chaque document a une valeur intrinsèque et c'est la mise en regard de supports variés, même contradictoires le cas échéant, qui fournira l'occasion d'aiguiser l'esprit critique des élèves. L'ordre des documents, tel qu'il interviendra dans la séquence, ne doit pas répondre à un placage mécanique. En effet, trop de candidats suivent automatiquement l'ordre chronologique des documents ou débudent la séquence par l'étude du document iconographique, parce qu'il est, selon une formule maintenant éculée, « déclencheur de parole » (nous renvoyons aux rapports du jury de 2015, 2014, 2013 en autres). A titre d'exemple, le jury a proposé cette année un dossier qui se composait d'un extrait de *El sí de las niñas* de Moratín, d'un extrait de *Cartas marruecas* de José Cadalso et d'une gravure

provenant des *Caprichos* de Goya. Certains candidats ont proposé de débiter la séquence par l'étude de la gravure. Ce choix était inopérant dans la mesure où la classe se retrouvait de facto démunie, alors que les deux autres documents offraient le lexique requis à l'étude de la gravure.

Cette année beaucoup de dossiers permettaient d'habiles mises en perspectives historiques dans l'ordre chronologique inversé, ou de placer stratégiquement le document iconographique au milieu ou en fin de séquence, et de l'exploiter ainsi pour consolider par exemple le lexique, ou de préparer éventuellement un projet final.

L'ordre des documents doit rester logique et il doit permettre et accompagner la progression des élèves.

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

Le repérage des difficultés doit être minutieux (sans viser à l'exhaustivité) et efficace. Il n'est pas demandé aux candidats d'en dresser une liste complète mais ce repérage doit s'articuler autour des objectifs du professeur et de la problématique du dossier. Quelles sont les difficultés linguistiques, culturelles et pragmatiques que rencontreront les élèves ? Le candidat gagnera à se concentrer sur les objectifs spécifiques à cette séquence pour les identifier. Sur le plan pratique, il cherchera à déterminer les difficultés linguistiques (lexique, syntaxe, temps verbaux), les difficultés culturelles (cf. l'item n°1) et enfin les difficultés d'ordre pragmatique, c'est-à-dire méthodologique (par exemple, outils d'analyse propres à chaque type de document). La métrique par exemple constituait l'une des difficultés pragmatiques de l'un des dossiers, la contextualisation historique et sociale de l'Argentine de la fin du dix-neuvième siècle pour l'étude d'un tableau de Ernesto de la Cárcova en constituait une autre, auxquelles le candidat devait proposer de remédier.

Une fois ces difficultés ciblées et hiérarchisées, le candidat exposera au jury les stratégies de remédiation qu'il envisage. Cette année encore, quelques très bonnes prestations ont proposé un repérage efficace des principales difficultés de chaque document et ont eu le souci de les mettre en lien avec l'objectif global de la séquence. Les stratégies de remédiation doivent se garder de toute proposition insuffisamment justifiée et souvent improvisée. Beaucoup trop de candidats ont recours systématiquement à « un travail en îlots », à « *una lluvia de palabras* », à « un travail au CDI », à « des recherches sur Internet », « à une mise en voix du texte » parce qu'ils pensent devoir suivre « un cahier des charges » supposé. Certains autres délèguent « à l'assistant de langue, voire à un assistant d'éducation l'encadrement des élèves ». Au regard de ces propositions fantaisistes et/ou injustifiées, nombre de candidats ont expliqué au contraire avec précision le contenu de fiches préparatoires qu'ils élaboreraient à l'adresse de leurs élèves, les ressources (Eduscol, sites Internet précis et de référence) qu'ils utiliseraient, et en cas de besoin, le recours à la synonymie, au travail de lecture préalable d'un nouveau texte à la maison avec des consignes de repérages précises. Les bonnes prestations entendues cette année s'inscrivaient dans une démarche de faisabilité et pour certaines d'entre elles, élargissaient la réflexion pédagogique et didactique en évoquant la mutualisation de plusieurs champs disciplinaires afin que la réactivation transdisciplinaire permette aux élèves de fixer à long terme les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises. Il a été particulièrement intéressant et encourageant d'entendre certains candidats opérer une mise en relation entre le cours d'espagnol et le cours de français par exemple, à l'occasion d'un texte de Pérez Galdós, et de pouvoir ainsi « réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement [de l'espagnol] ». La mise en perspective de l'auteur espagnol dans un courant européen et l'évocation des grands auteurs français de la même époque permettait de s'appuyer sur les

connaissances des élèves acquises en cours de littérature française et constituaient par là-même une première remédiation possible. D'autres candidats ont également envisagé de remédier aux difficultés en valorisant les connaissances historiques des élèves. Il était judicieux d'interroger la classe sur l'empire napoléonien étudié en classe d'Histoire pour aborder par exemple le terme de « *afrancesado* » présent dans un texte de Miguel de Unamuno.

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

Cette partie de l'épreuve vise à évaluer la capacité des candidats à nommer les outils linguistiques avec précision ; une bonne maîtrise de la terminologie grammaticale est souvent le reflet d'une pensée claire et d'un ciblage efficace. De tous les objectifs, l'objectif linguistique est celui qui permettra aux élèves de s'approprier le document dans un premier temps, et il préparera bien sûr le choix des activités langagières. Les outils linguistiques sont en effet liés aux activités langagières envisagées par le candidat (élucider l'implicite d'un document nécessite d'apporter un lexique qui ne se trouve pas forcément dans le document). Le jury a valorisé les candidats qui ont su cibler les outils linguistiques présents dans les dossiers et nécessaires à la réalisation des activités langagières de compréhension et d'expression ainsi qu'à celle des tâches intermédiaires, mais qui ont su prendre l'initiative d'en envisager d'autres, en justifiant habilement leur décision. Lors de la problématisation du dossier, le candidat aura vite perçu la présence d'un champ sémantique commun à l'ensemble des documents susceptible d'être réinvesti, puis élargi au fil de la progression. Par ailleurs, la découverte des documents peut être guidée par un exercice de repérages à la maison avec synonymes ou avec renvois à un paragraphe précis du précis grammatical en fin de manuel, par exemple.

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

Le sujet inclut les activités langagières d'accès au sens (CE CO), d'expression (EOI EOC EE) mais aussi la proposition d'un projet de séquence. Chacune de ces étapes doit être traitée, et le jury regrette que certains candidats ne s'en tiennent qu'aux seules activités langagières.

Par ailleurs, le jury met encore une fois en garde les candidats contre le recours systématique à toutes les activités langagières possibles, et ce, sans discernement. Il convient de bien réfléchir, lors de la préparation au concours et lors des stages d'observation, à l'objectif de chaque séance d'une même séquence. Varier les activités est souhaitable dès lors que cela est justifié et guide les élèves. Il conviendra d'éviter l'écueil d'activités orales improvisées, sans intérêt culturel, voire dangereuses. Le recours trop fréquent chez de nombreux candidats à des débats sur des sujets vides de sens ou moralement discutables est à proscrire. Proposer en EOI « de se mettre à la place d'un réfugié espagnol » n'a aucun sens pour un adolescent. Demander aux élèves en EE de « rédiger à la maison tout ce qui a été dit en classe » revient à leur infliger une tâche impossible à mener car dépourvue d'une consigne claire.

Rappelons que l'honnêteté intellectuelle est fondamentale. Les candidats veilleront à ne pas proposer des contenus ou des connaissances qu'ils ne maîtrisent pas eux-mêmes. Dans le dossier contenant le poème d'Antonio Machado, un exercice consistant à associer des termes de l'analyse poétique (parfois sans lien avec le support) tels que « *soneto* » ou « *encabalgamiento* » a été proposé ; l'exercice peut avoir une pertinence pragmatique à condition que le candidat soit en mesure de donner les définitions de ces termes lors de l'entretien. Nous conseillons aux candidats de se reporter à la bibliographie du concours et

de ne pas faire l'économie d'une préparation scientifiquement rigoureuse. Il va sans dire que l'usage d'une terminologie propre à l'analyse (littéraire, de tableau, iconographique, filmique...) est valorisée, et que la méconnaissance ou l'usage impropre ou vague de ces termes est pénalisé.

Le jury a observé cette année que certains candidats ont proposé d'explicitier un projet final dès le début de l'épreuve, en le reliant à la problématique commune aux documents du dossier. Cette initiative doit toujours être justifiée, le cas échéant.

Conclusion et conseils

L'épreuve se déroule en deux temps et il est impératif que les candidats respectent le temps de vingt minutes imparti à l'exposé de la mise en œuvre pédagogique. Le jury encourage donc les préparateurs à s'entraîner aussi souvent que possible pour ne pas improviser dans l'urgence une liste d'activités langagières et être en mesure de mener l'épreuve à son terme.

L'entretien

Lors de l'entretien, le jury propose des pistes de réflexions aux candidats qui sont autant de possibilités d'améliorer leur prestation. Or, trop souvent les candidats commencent leurs réponses par la formule : « comme je l'ai déjà dit précédemment... », cela revient à répéter ce que le jury a déjà entendu et compris. Ces simples redites équivalent à une forme d'évitement. C'est en approfondissant, en justifiant et en illustrant son propos que le candidat montre qu'il est ouvert au dialogue et capable d'argumenter ou de remettre en question ses propositions. En effet, l'entretien vise aussi à mettre le doigt sur les incohérences éventuelles, dans ce cas, le candidat doit saisir l'occasion qui lui est faite de corriger son erreur.

Au terme des vingt minutes d'exposé, l'entretien avec le jury est donc un temps d'échange que le candidat doit impérativement mettre à profit pour éclaircir, compléter et amender son propos. Le jury a apprécié chez de nombreux candidats le souhait manifeste de répondre le plus précisément possible à ses sollicitations.

Lors de cette épreuve en français, il est également impératif de s'exprimer dans une langue correcte et élégante. Le jury déplore le registre de langue familier, l'attitude relâchée, voire familière, de certains candidats. Les stages d'observation proposés en Master permettront de tendre vers l'attitude professionnelle attendue d'un futur professeur. Il est impératif de ne pas lire ses notes, de s'assurer d'être parfaitement audible et ne pas s'exprimer d'une voix monocorde.

La qualité de l'expression en français

Le jury rappelle également que dans cette épreuve de mise en situation professionnelle, l'utilisation d'une langue « jargonnante », pédante et artificielle est inutile et inefficace, et que le recours à un lexique clair et précis est bien plus profitable. Nous terminerons en rappelant que les TICE ne peuvent pas constituer la seule remédiation aux difficultés des élèves et que les « recherches sur Internet », « la classe inversée » (sans préciser le contenu exact des supports proposés à la consultation aux élèves) ou la constitution d'un « blog de classe » sont autant d'outils intéressants à condition toutefois de s'inscrire dans une démarche très précise qui doit animer le professeur d'espagnol. Des entraînements réguliers à cette épreuve professionnelle assortis d'une réflexion sur les besoins des élèves au fil de leur scolarité et de leur apprentissage de l'espagnol seront gages de succès.

ÉPREUVE D'ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER

Compréhension orale

Introduction

Cette année s'est déroulée la troisième session de cette nouvelle épreuve introduite à l'occasion de la refonte du CAPES. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une épreuve de compréhension orale de **documents audiovisuels d'une durée maximale de trois minutes et de nature fort variée** : reportages, entrevues, extraits d'œuvres documentaires ou de fiction, journaux télévisés, bandes-annonces (*tráiler*), *making of...* Elle porte sur l'ensemble de l'horizon culturel hispano-américain contemporain. **Cette diversité se retrouve également dans les thèmes abordés** : par exemple, un document amateur portant sur l'affaire des 43 disparus d'Ayotzinapa (Mexique), un reportage autour de deux chefs de cartels de la drogue, Chapo Guzmán (Mexique) et Pablo Escobar (Colombie), un extrait d'un film de fiction portant sur la situation socio-politique à Cuba (*Conducta*), un documentaire sur la condition des femmes en Espagne hier (documentaire sur Victoria Kent) et aujourd'hui (campagne *¿A ti no te ha pasado...?*), une émission sur la politique actuelle en Espagne (*Ciudademos*), un documentaire sur l'exil espagnol et sa mémoire (*Machado en el exilio*), un extrait de fiction sur la Transition démocratique (*El Puente*), etc. L'ensemble de ces documents renvoie à des problématiques des 30-40 dernières années en lien avec des questionnements contemporains. Par exemple, le reportage sur l'exil de 1939 et la destinée du poète Antonio Machado soulevait des enjeux contemporains liés à la mémoire de la République dans l'Espagne et la France d'aujourd'hui.

Les candidats disposent de tablettes numériques afin de visionner à loisir les extraits vidéo proposés. Il faut toutefois penser à se munir d'écouteurs filaires qui ne sont pas fournis pour des raisons d'hygiène. Même si la brièveté des extraits autorise des lectures multiples, il faut prendre garde à **bien gérer son temps** puisque **les deux heures de préparation concernent les deux épreuves d'entretien (Compréhension Orale et Analyse de travaux d'élèves)**. Il convient de se fixer une durée maximale de visionnage afin de disposer d'un temps suffisant pour traiter correctement la deuxième épreuve. **Il est donc indispensable de s'entraîner en amont très fréquemment en se mettant en situation avec tout type de document audiovisuel aux caractéristiques similaires et en s'imposant un temps limité**. Pour cela, les candidats peuvent se servir aussi bien des documents des années précédentes que de documents glanés sur le web : bande-annonce de film, extrait de journal télévisé, court documentaire, publicité, etc.

La variété des thèmes abordés (cf. rapports des sessions 2014 et 2015) ainsi que l'éventail très large des supports sont l'occasion pour les candidats de faire montre de leur réel intérêt pour la culture hispanique contemporaine. Nous ne pouvons que leur conseiller de se tenir au courant de l'actualité des pays dont ils envisagent d'enseigner la langue. La culture, au sens large, se construit dans la durée. C'est pourquoi nous les invitons à se saisir des multiples outils de diffusion de l'information pour continuer à se documenter en fréquentant assidûment les versions numériques des journaux de langue espagnole ou en visionnant des films récents, sans écarter le genre documentaire (quelques orientations sont proposées à la fin de cette partie du rapport).

Bien que cette épreuve de compréhension orale soit adossée aux notions ou entrées culturelles issues des programmes en vigueur, celles-ci ne sont pas à traiter en tant que telles. Il est donc inutile de rattacher le document support à un chapeau. Cette mise en relation s'effectue durant la deuxième épreuve, à savoir l'Analyse en français des copies d'élèves. De même, le jury n'attend pas non plus, pour cette épreuve, de problématisation. On peut par contre proposer, par exemple, une mise en perspective ou un prolongement à l'issue du compte rendu, mais cela n'est pas obligatoire. Enfin, précisons que cette épreuve en langue espagnole doit permettre d'apprécier la maîtrise réelle de la langue cible tant en compréhension qu'en production. À noter qu'à la différence de la session 2015, le paratexte n'indique plus le pays d'origine du document, obligeant ainsi les candidats à un véritable travail de compréhension pour appréhender l'aire géographique. En effet, on ne saurait imaginer qu'un futur enseignant ne comprenne pas des situations de communication authentiques dans leur diversité. Les registres de langue ainsi que les accents, régionalismes, idiolectes et spécificités nationales doivent être pris en considération, autant que possible. Sans qu'il soit exigé de reconnaître des particularismes à l'intérieur d'une région d'Espagne, il ne faut pas confondre l'accent andalou avec le galicien ou l'accent *rioplatense* (celui de Mario Lemesoff, « un loco [un gars] de Paraná ») avec celui de Cuba (dans l'extrait du film *Conducta*). En outre, il convient d'aller au-delà de la simple constatation. Ainsi, le jury attend-il les exemples qui permettent d'avancer une hypothèse géographique ou de relever un registre de langue spécifique (dans le cas de Lemesoff, *voseo*, *yeísmo*, intonation, expression telle que « Villa Miseria » pour désigner un bidonville, ou encore terme comme « conchetos » pour faire référence aux bourgeois).

Déroulement de l'épreuve

Avant de proposer une approche détaillée de l'épreuve, il convient de rappeler le plan que devra suivre cet exposé :

1. En guise d'introduction, le candidat doit **présenter le document** en fournissant d'emblée des **éléments de contextualisation pertinents**.
2. Puis, il doit proposer **une brève synthèse du contenu** qui permette au jury de s'assurer de l'absence de contre-sens globaux.
3. Par la suite, le candidat analysera la forme et le contenu du document audiovisuel en s'intéressant aussi **aux procédés techniques qu'il met en œuvre au service de la représentation des réalités civilisationnelles propres au monde hispano-américain**.
4. Enfin, une conclusion simple mais efficace est attendue.

1. Présentation du document

Dès le début de l'exposé, la présentation doit introduire **quelques éléments de contextualisation suffisants** pour amorcer l'analyse du document (ex : mentionner que Bardem est un cinéaste de la contestation). Il revient au candidat de juger de leur nombre et leur pertinence pour faciliter une première approche du document. Par la suite, dans la 3^{ème} partie de son analyse, il faudra revenir sur ces éléments pour les approfondir, mais encore faut-il qu'ils soient esquissés pendant les premières minutes afin que le jury puisse s'assurer de la capacité de synthèse du futur professeur et de l'absence de contre-sens importants. Rappelons que cette mise en perspective préalable **ne peut pas se contenter de reformuler le paratexte** autour du document audiovisuel. En effet, la simple reprise des éléments fournis dans le sujet (auteur, titre, date) n'est pas pertinente. Il faut, dès le début

de la présentation, démontrer que l'on a compris les enjeux soulevés par le sujet proposé en reliant les données du paratexte à des pistes de contextualisation. Ce sont les apports personnels du candidat, et plus largement sa culture générale, qui lui permettront de nourrir de façon pertinente cette première approche et de prendre la distance nécessaire pour effectuer une présentation ni trop détaillée, ni trop superficielle. Toute glose qui se limite à décrire ce qui a été vu ne peut qu'impatisser le jury qui s'attend à une approche problématisée des techniques esthétiques et rhétoriques utilisées pour présenter des réalités historiques, sociales, économiques, politiques ou culturelles propres au monde hispano-américain.

2. Synthèse du document

Il s'agit de faire un bref résumé (pas plus de deux-trois minutes) qui suive le déroulement chronologique du document proposé et permette de s'assurer que le candidat est capable d'en restituer brièvement les principales articulations. Ce résumé sera ensuite développé et explicité dans la partie suivante (3. Analyse de la forme et du contenu) mais permet au jury de vérifier la capacité du candidat à synthétiser un document, à en rendre compte de façon structurée, à être capable de différencier les éléments indispensables à l'analyse des éléments facultatifs.

3. Analyse des procédés formels et du contenu civilisationnel

A. Découpage formel et/ou thématique de la séquence

À l'issue de cette introduction et de ce résumé synthétique, le jury attend une analyse structurée du document audiovisuel. Afin de proposer une mise en sens, le candidat doit commencer par soumettre **un découpage thématique et/ou formel clair** qui permette au jury de suivre son propos. Le minutage est facultatif car souvent les candidats se perdent dans leurs chiffres sans les relier aux unités de sens qui articulent le document. Ce découpage mettra en lumière une structure qui préexiste dans le montage, permettant de démontrer l'interdépendance entre le fond et la forme. Par la suite, l'analyse doit allier ces deux aspects.

B. Explicitation du contenu civilisationnel

Sur le plan civilisationnel, il va de soi qu'**une bonne connaissance du domaine culturel hispano-américain ne peut qu'éviter des contre-sens** au candidat et, dans le meilleur des cas, enrichir son exposé, au grand bonheur du jury. Tous les sujets proposés cette année faisaient appel à des **éléments de culture générale élémentaire** portant sur les deux aires culturelles qui nous occupent, l'Espagne et l'Amérique latine. Ainsi, certains documents demandaient-ils aux candidats de mobiliser des références classiques (Machado, Rigoberta Menchú, la Révolution cubaine, etc.), d'autres de s'appuyer sur leurs connaissances d'un espace-temps spécifique pour approfondir le problème évoqué : par exemple, pour comprendre la situation de Port Bou telle qu'elle est présentée dans le reportage, encore fallait-il situer cette ville frontalière entre la France et l'Espagne, en insistant sur l'évolution historique des frontières européennes et sur son impact sur le tourisme pour expliquer sa décadence actuelle. Néanmoins, le document ne doit pas devenir une excuse pour proposer un exposé de civilisation, aussi pertinent fût-il, sans lien avec la spécificité du sujet. Le candidat ne doit pas oublier qu'il est interrogé sur les réalités civilisationnelles présentes explicitement ou implicitement dans ce document et qu'il lui revient de les rendre intelligibles à son auditoire.

C. Analyse des Procédés formels

Sur le plan formel, le candidat doit faire montre d'un **usage riche et pertinent des outils d'analyse filmique** en tâchant de les faire participer à l'élucidation du document. Le jury attend donc non seulement la présence de ces termes mais un emploi pertinent : certains candidats confondent ces deux aspects et pensent qu'il suffit de prononcer quelques mots savants pour asseoir le bien-fondé de leur propos. Or, c'est la bonne connaissance de l'outil qui permet de savoir quand et comment l'utiliser. Fort heureusement, d'autres candidats ont su mettre à profit ces termes pour montrer, pour ne donner que deux exemples, comment tel fondu enchaîné permettait de signifier une continuité temporelle entre deux époques ou bien comment telle bande-son incitait le spectateur à ressentir de l'empathie pour le sort des personnages. Une analyse érudite de ces méthodes n'est nullement demandée mais le candidat doit leur consacrer le temps nécessaire pour illustrer leur contribution au sens global du document audiovisuel.

Attention, chaque document demande une approche particulière et il est évident que le candidat ne devait pas s'attarder de la même manière sur les procédés filmiques dans le reportage sur Rigoberta Menchú (tournage amateur avec très peu de changements de plans et présence de sons parasites qui indiquait que la vidéo avait probablement été réalisée au moyen d'un téléphone portable) que dans la bande-annonce de *Leonera*, d'une plus grande complexité filmique (montage des images et bande-son spécifique au *trailer*, dont le but est de susciter l'intérêt du spectateur). En effet, dans *Leonera*, l'ancrage civilisationnel était moins évident, avec un sujet à portée universelle : la condition des jeunes mères dans les prisons. Les enjeux dépassaient donc le seul cadre argentin et permettait de tisser des liens avec d'autres pays de l'aire hispanophone. C'est donc au candidat qu'il revient de cerner la difficulté ou la richesse du document et de savoir s'il faut davantage s'attarder sur l'explicitation du contenu civilisationnel ou sur l'analyse des procédés filmiques.

Par ailleurs, nous l'avons dit, ces documents invitent les candidats à réfléchir à des questions culturelles, historiques et/ou sociétales et à porter un regard problématisé sur les faits présentés. Par exemple, pour l'extrait de « Ciudademos », il était judicieux de renvoyer à la situation de l'Espagne de ces derniers mois et notamment depuis les élections du 20 décembre 2015 qui ont été marquées par la percée de deux nouvelles formations politiques (« Podemos » et « Ciudadanos ») ainsi que par l'incapacité à former un gouvernement. Il fallait également relever et commenter, d'un point de vue technique, la superficialité et la saturation provoquées par la superposition des écrans, les procédés de mise en abîme et le cadre spatial (un plateau de télévision, aux lumières et aux décors artificiels).

4. Conclusion

Comme pour tout exposé, une brève conclusion apportant des prolongements à la thématique abordée était attendue. On pouvait, par exemple, ancrer le document sur Escobar et Guzmán dans le contexte global latino-américain des dernières décennies, avec ce déplacement des cartels vers le Mexique (ce que certains analystes ont appelé « la colombización de México »). Dans le cas du programme de divertissement *El hormiguero*, on pouvait évoquer les différentes tentatives d'alliances entre les partis politiques pour former un gouvernement dans les mois qui avaient suivi les élections de 2015 ou encore les résultats des élections du 26 juin 2016. Pour chaque document, il était possible de se servir de façon intelligente de ses connaissances, en établissant des ponts : à ce propos, l'extrait du film *El puente* permettait de faire référence à de nombreuses productions – littéraires, cinématographiques, iconographiques – autour de la Transition espagnole.

Pour synthétiser ces attentes, prenons pour exemple la compréhension du document *El poeta en el exilio*. Plusieurs références contextuelles et techniques étaient attendues. Pour commencer, l'introduction devait proposer un commentaire sur le titre et opérer un rapprochement entre le poète Antonio Machado, sa mort et l'exil républicain. Puis, pendant la restitution du contenu en introduction, le candidat devait illustrer son propos par des références au poète et à son engagement, à Dolores Ibarruri (qui apparaissait dans le document d'archive, à la tribune), à la *Retirada*, au sort des réfugiés sur le territoire français et aux enjeux de la *Ley de Memoria Histórica*. Quant aux procédés formels, mobilisés tout au long de l'analyse qui s'ensuit, il fallait relever l'alternance entre plans issus d'archives et images actuelles. Mais ce relevé seul n'était pas pertinent. Il était attendu une interprétation de cette alternance comme la persistance du passé dans l'Espagne actuelle. Ainsi, les circonstances de la mort de ce poète engagé faisaient-elles écho à la loi de Mémoire Historique de 2007. Outre la valeur d'hommage que supposait ce documentaire, il convenait d'évoquer sa charge symbolique : la tombe comme vecteur mémoriel et le retour du corps comme élément de récupération de la mémoire. Les plans, voix et les enchaînements devaient également être recensés et interprétés en ce qu'ils venaient appuyer cette démonstration. En guise de conclusion, on pouvait évoquer la destinée d'autres grands intellectuels espagnols partis en exil (Rafael Alberti, Max Aub, José Bergamín, etc.), la commémoration de la II^e République ou encore les actions menées sur le territoire espagnol depuis la *Ley de Memoria Histórica*.

Liste des sujets de compréhension orale 2016

Afin d'aider les futurs candidats à mieux se préparer à cette épreuve, nous leur proposons, pour quatre séquences (deux sur l'Amérique latine ; deux sur l'Espagne) un très bref résumé des sujets, un lien permettant de les visionner (dans la mesure du possible), ainsi que quelques analyses pertinentes et des contre-sens que le jury a pu relever. Cette liste, aussi bien pour les points positifs que négatifs, est purement indicative et ne prétend pas à l'exhaustivité, les possibilités d'interprétation étant larges. De même, elle n'énumère guère tous les attendus du jury pour chaque document. Enfin, les résumés que nous proposons ici en français ne servent qu'à orienter le lecteur de ce rapport et n'ont pas vocation à devenir un modèle de synthèse pour l'exercice que nous traitons. Pour les autres séquences, nous en donnons le titre et lien permettant de visionner sept d'entre elles (sur un total de huit).

1. "Irrumpe indígena en el evento de Rigoberta Menchú", Diario 24 horas (2015)

Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=Lbrxuev0t-0>

Résumé : Dans ce document de nature amateur, posté sur les réseaux sociaux au début de l'année 2016, une jeune étudiante mexicaine interpelle la leader indigéniste guatémaltèque Rigoberta Menchú lors d'un évènement officiel à propos de la disparition des 43 étudiants à Ayotzinapa dans l'état de Guerrero : en prononçant une véritable catilinaire contre le pouvoir en place, soupçonné d'être complice, et contre Menchú qui se prête à son jeu, elle critique une minute de silence qui ne doit pas se changer en indifférence.

Bien vu : Connaître la figure de Rigoberta Menchú (leader indigéniste guatémaltèque et prix Nobel de la Paix), ici instrumentalisée par le gouvernement à des fins politiques ; souligner la nature amateur du document ; analyser la dimension officieuse de cette intervention citoyenne et spontanée pour déranger le pouvoir officiel ; étudier le rapport de l'étudiante la scène (positionnement oblique à l'image de sa méfiance à l'égard du gouvernement) ;

rappeler l'actualité mexicaine récente (disparition des 43 étudiants à Ayotzinapa) ; percevoir le renversement rhétorique à propos de la minute de silence en l'honneur des victimes qui ne doit pas contribuer à l'indifférence citoyenne ; mettre en lumière la double énonciation, car la jeune oratrice s'adresse à Menchú mais aussi au gouverneur (soupçonné d'être complice).

Contre-sens et erreurs : Ne pas connaître l'affaire fort médiatisée des disparitions à Ayotzinapa ni la figure de Menchú ; ne pas analyser le jeu de scène de l'oratrice qui refuse d'être face au public (=risque d'être assimilée à Menchú), tout en s'adressant aussi à cette figure incontournable du militantisme indigène ; ne pas avoir perçu la double valeur symbolique du silence que critique l'étudiante ; ne pas avoir insisté sur l'utilisation du *pathos* à des fins persuasives (nommer les personnes disparues appartenant d'ailleurs à sa propre famille).

2. *Conducta*, extrait du film d'Ernesto Daranas (2014)

Résumé : Dans cet extrait du film *Conducta* (2014) (en français: *Chala. Une enfance cubaine*) du réalisateur cubain Ernesto Daranas (La Havane, 1961), différents acteurs éducatifs discutent à propos du sort du jeune protagoniste : doit-il aller ou pas dans un institut spécialisé (maison de redressement) ? Les arguments fournis par la maîtresse du jeune Chala, qui souhaite le garder dans son école, rendent compte des enjeux de ce débat, qui sont aussi d'ordre politique et renvoient à des débats à l'intérieur du pays sur le mode de fonctionnement des institutions, sur le manque de renouvellement de la classe politique, etc.

Bien vu : Comprendre les enjeux de cette réunion éducative (qui porte sur le sort d'un élève difficile : le titre « *conducta* » en est un indice, puisqu'il renvoie à des problèmes de « comportement ») ; cela peut être par ailleurs un clin d'œil au documentaire *Conducta impropia* (1984) de Néstor Almendros et Orlando Jiménez Leal, qui s'intéressait au sort voué aux « déviants » (en l'occurrence, les homosexuels) dans le Cuba des années 60-80). Identifier les différents intervenants : Carmela, l'institutrice âgée, l'équipe enseignante, la représentante du ministère et le représentant de l'école de la maison de redressement. Repérer les éléments constitutifs de l'identité cubaine présents sur le tableau fait par les élèves (le « mural ») au fond de la salle : José Martí, Virgen de la Caridad del Cobre, drapeau et blason cubains, un texte (poème?) intitulé « Abril » (avril de 1961: débarquement contre-révolutionnaire de la baie des Cochons ; exploit épique de la révolution à Playa Girón). Montrer comment avec des procédés assez simples (cadrage, champ/contre-champ, jeux avec la profondeur de champ pour mettre en relief un personnage, musique extradiégétique lors de la 2^e partie de la séquence) se construit un discours qui valorise la position critique de l'institutrice par rapport à la vision plus dogmatique de la jeune représentante du ministère.

Contre-sens et erreurs : Ne pas connaître l'histoire de Cuba à partir des années 50 : ses grands traits (la guérilla de Castro et Guevara, la prise de pouvoir de 1959, la période épique des années 60 avec ses nationalisations, réformes agraires, éducatives, etc. ; les années 70 ou « années grises », la crise des *Marielitos* de 1980, les contre-coups de la chute de l'URSS et la « période spéciale », puis les événements plus récents comme le rencontre Obama/Raúl Castro suite à l'intercession du Pape François, et la normalisation progressive des relations après cinq décennies de conflit). Trop de candidats ont présenté le contexte de façon schématique et réductrice (que ce soit en faveur ou en contre du « castrisme »), et peu ont perçu les enjeux de l'extrait, car le débat mis en scène par le réalisateur va au-delà de la question éducative, il présente une mise en question du

fonctionnement du pouvoir à Cuba et de la permanence au sommet de l'État de la génération de 1959, ainsi qu'une critique au dogmatisme, à l'intolérance et à la répression (la « escuela de conducta » fonctionne comme une sorte de métonymie de la société toute entière). Il fallait remarquer aussi le paradoxe d'une modernité incarnée par une institutrice âgée, face à une vision sectaire incarnée par la jeune fonctionnaire, ce qui rappelle de nombreux films cubains, comme ceux de Tomás Gutiérrez Alea (*Muerte de un burócrata*, *Fresa y chocolate*, *Guantanamera* (ces deux derniers co-dirigés par Juan Carlos Tabío, qui a lui-même fait d'autres films ayant une portée critique comme *Lista de espera* ou *Se permuta*) mais aussi des romans comme les *polars* de Leonardo Padura Fuentes.

3. *El hormiguero*, “Ciudademos”, Antena 3 (2015)

Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=7vytTqRI5KM>

Résumé : Cet extrait de l'émission *El Hormiguero* permettait de voir l'invité, Pablo Iglesias, découvrant sur le plateau de télévision un canular proposé dans les rues de Madrid en pleine période électorale. Il consistait à faire croire aux passants de la place du Callao que Podemos venait de fusionner avec Ciudadanos. L'image divisée en deux parties distinctes, grâce au procédé du *split screen*, permettait, sur la partie droite de l'écran, de découvrir le canular et l'accueil tantôt surpris, tantôt amusé des passants, tandis que la partie gauche offrait la réaction amusée de Pablo Iglesias. Savoirs attendus : Les partis politiques espagnols, leurs orientations et leurs représentants. Les élections Générales de décembre 2015 (résultats et conséquences). Le parti Podemos, dont les axes de réflexion sont issus des pistes lancées lors des rassemblements du « 15 de mayo de 2011 ».

Bien vu : Les candidats ont généralement repéré la période clé convoquée par ce document. Le jury a apprécié les références faites au mouvement des Indignés, pour expliquer l'origine et l'orientation idéologique du parti politique Podemos. Dans la mesure où il s'agissait d'un canular, on a relevé de nombreuses références aux procédés humoristiques : jeu de mots, rapprochement improbable entre Podemos et Ciudadanos, figures amusées des passants et registre de langue grossier.

Contre-sens et erreurs : En revanche, peu de candidats ont su évoquer en détail les élections Générales de 2015 et ses enjeux. Il était attendu une bonne connaissance du contexte politique espagnol : détresse sociale ; austérité ; monarchie entachée par différents scandales ; irruption de nouvelles entités, mettant à mal le bipartisme et, plus généralement, avancées progressives de partis de gauche tels que Siriza en Grèce, le Frente Amplio au Pérou. De la même façon, une certaine prise de recul faisait défaut. On attendait une réflexion sur les artifices présents dans le document (plateau de télévision, mise en abîme, sourires forcés, politique-spectacle). Seule une analyse formelle permettait de la déceler ; or, les procédés formels, lorsqu'ils sont repérés, ne sont jamais reliés au sens. Ce qui explique que l'aspect de « politique-spectacle » n'ait pas été repéré.

4. “Cataluña extrema: nostalgia de frontera en Port Bou”, *El País* (2015)

Lien : http://politica.elpais.com/politica/2015/09/17/actualidad/1442507022_385649.html

Résumé : Ce reportage de *El País* porte sur la ville catalane frontalière de Port Bou qui se situe dans les Pyrénées entre la France et l'Espagne. Jadis, au temps des frontières qui structuraient l'Europe avant le traité de Maastricht, Port Bou connut un passé florissant grâce aux douanes et à son positionnement géographique stratégique comme lieu de passage obligatoire pour rejoindre l'Espagne, voire l'Amérique. Le portrait nostalgique de cette ville aujourd'hui presque abandonnée évoque les transformations socio-économiques de l'Espagne suite à son entrée dans l'Union Européenne.

Bien vu : démontrer comment le montage alterne entre un passé glorieux et un présent décadent en insistant sur l'utilisation d'images d'archive (cartes postales) ou encore sur des

espaces aujourd'hui désaffectés (voie ferrées, guichets douaniers, etc.) ; analyser les témoignages des personnes âgées qui, malgré tout, regrettent « l'Europe des frontières », car cette circonstance géopolitique profitait à l'économie locale ; s'intéresser à la lenteur des mouvements de caméra qui renvoient à la stagnation qu'endure Port Bou depuis plusieurs décennies ; relever les métaphores visuelles de la décadence en pointant le délabrement des immeubles ; commenter la mention à la tombe du philosophe Walter Benjamin dont les parois étroites rappellent la thématique du passage frontalier.

Contre-sens et erreurs : n'avoir aucune connaissance sur l'évolution des frontières européennes et en particulier espagnoles dans la deuxième moitié du XX^e siècle ; ne pas relever l'opposition passé/présent qui construit la tonalité nostalgique ; ne pas identifier l'insistance sur les espaces désaffectés qui évoquent une ville fantôme où le dynamisme économique et générationnel est totalement absent ; ne pas analyser la différence de Port Bou par rapport à la Catalogne, car cette ville s'intéresserait à l'indépendance pour des raisons bien différentes (canaliser à nouveau les flux migratoires afin de relancer plusieurs secteurs en berne).

Autres séquences (non commentées dans ce rapport)

5. Entrevista a Raúl Lemesoff : "El arma de instrucción masiva", Educar (2014)

Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=fx1Teb0BzoQ>

6. *Leonera* (tráiler), de Pablo Trapero (2008)

Lien : www.youtube.com/watch?v=6ga9kX5ZRVs

7. "El Chapo Guzmán y Pablo Escobar", Grillonautas (2015)

Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=suhW4sx8PJI>

8. *Maestras de la República*, de Pilar Pérez Solano (2014)

9. "El poeta en el exilio", RTVE (2014)

Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=Zii0T33XA74>

10. *Micromachismos*, blog de [ww.eldiario.es](http://www.eldiario.es) (2016)

Lien : http://www.eldiario.es/micromachismos/VIDEO-pasado_6_482661742.html

11. *El Puente*, extrait du film de Juan Antonio Bardem (1977)

Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=ETXxmohdTkW> (1:37 jusqu'à 4:29)

12. « Apatzingán: viaje al centro de la guerra en Michoacán », BBC Mundo (2014)

Lien : <http://goo.gl/WRGIwn>

Ressources complémentaires pour la préparation de la compréhension orale

Afin de consolider leur culture générale contemporaine, outre les savoirs dispensés à l'Université et les ouvrages de référence incontournables, les candidats tireront profit de ces ressources utiles, à consulter régulièrement.

Espagne : téléchargement d'applications (Radio Nacional de España, qui permet d'écouter plusieurs radios du groupe RTVE en direct) ; abonnements aux flux RSS des principaux quotidiens de presse : *El País*, *El Periódico*, *ABC*, etc. ; suivis sur Facebook et

Twitter (principaux médias et partis politiques espagnols, grands musées, associations culturelles et fondations).

A noter : le site de RTVE est très riche en documents de toutes natures (documentaires, feuilletons, campagnes, etc.).

Amérique Latine : comme pour l'Espagne, de nombreux médias sont présents sur les réseaux sociaux. Pour une liste assez complète de plusieurs journaux latino-américains classés par pays, consulter :

<http://lanic.utexas.edu/la/region/news/indexesp.html>.

Presse écrite: "feuilleter" régulièrement des journaux en ligne : *Pagina12*, *Clarín* (Argentine), *El Mercurio*, *La Tercera* (Chile) ; *El Espectador*, *El Tiempo* (Colombie) ; *La Nación* (Costa Rica) ; *Granma* (Cuba) ; *El Universo* (Ecuador) ; *El Nuevo Herald*, *Diario Las Américas* (Etats Unis) ; *Excelsior*, *La Jornada* (Mexique) ; *El Comercio* (Pérou) ; *El País*, *El Observador* (Uruguay) ; *El Universal*, *El Nacional* (Venezuela)...

Consulter des sites web d'information comme *BBC Mundo*, *CNN en español*, *RFI en español*, *Prensa Latina* (agence de presse cubaine), *TeleSur* (chaîne d'information dépendante du gouvernement vénézuélien et très orientée politiquement)... On peut également s'abonner au bulletin hebdomadaire d'information de la revue *Espaces latinos* (www.espaces-latinos.org/newsletter).

Quelques radios à écouter en ligne pour se familiariser avec les différents accents hispano-américains : *Radio Mitre* (Argentine), *Radio Uchile* (Chile), *Cadena Caracol* (Colombie), *Radio Reloj* (Cuba), *Radio UNAL* (Mexique), *Radio El Espectador* (Uruguay)...

Cinéma : consultez des sites comme www.latamcinema.com pour être au courant des nouveautés, ainsi que les sites de Festivals européens (*Festival de Biarritz*, *Documental* (Lyon), *Cinelatino* (Toulouse), *Ojoloco* (Grenoble)... On trouve facilement des *trâilers* sur différents sites comme www.labutaca.net ou sur Youtube.

Analyse de productions d'élèves

1) Présentation de l'épreuve

Cette partie de l'épreuve vise à amener les candidats à s'interroger sur certains aspects du métier d'enseignant : la capacité à se représenter la diversité des conditions d'exercice de leur métier futur, la connaissance du contexte d'enseignement dans ses différentes dimensions (la classe, l'équipe éducative, l'établissement, l'institution scolaire, la société) et des valeurs promues, la prise en compte des acquis et des besoins des élèves. Cette épreuve consiste ainsi à évaluer la capacité des candidats à analyser des productions d'élèves en fonction d'un projet pédagogique relativement détaillé. En effet, le dossier présente la situation d'enseignement, les documents de la séquence et les activités langagières mises en place – jusqu'à l'évaluation finale. La capacité des candidats à mettre en lien la consigne d'évaluation, les acquis et erreurs des élèves dans les productions en fonction des objectifs de la séquence est particulièrement attendue. Par ailleurs, l'épreuve permet de mesurer l'aptitude des candidats à déterminer des pistes concrètes de remédiation (individuelle et collective) et des prolongements pédagogiques cohérents, afin de s'adapter aux besoins des élèves, de consolider leurs connaissances et développer leurs compétences.

Le jury évalue également la capacité des candidats à employer un niveau de langue soutenu et un vocabulaire riche et précis, voire spécifique, tant lors de l'exposé que de l'entretien. Est également attendue une bonne connaissance des programmes de Langues vivantes des Collèges et des Lycées, lesquels comportent une entrée culturelle et des niveaux de compétences adossés au CECRL ; des programmes disciplinaires contribuant à l'acquisition des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; des filières et cursus spécifiques (bi-langues, bachibac, sections européenne ou internationale) ; des enseignements de spécialité en série littéraire (Langue Vivante Approfondie, Littérature Étrangère en Langue Étrangère) ; de la contribution de la discipline aux enseignements transversaux (ex. Enseignement Moral et Civique, Histoire des arts au collège), et des dispositifs d'accompagnement (en 6^e et en 2^{de}). L'évaluation de leurs connaissances constitue l'un des enjeux de l'épreuve en ce qu'elle détermine tout choix d'analyse et d'action de remédiation concrète. En effet, le jury attend du candidat qu'il opère, pour tous les éléments qu'il citera et/ou analysera, des choix pertinents et justifiés à la lumière des enjeux qu'il souhaitera souligner. En outre, la durée de deux heures de préparation pour la partie 1 (Compréhension d'un document vidéo) et la partie 2 (Analyse des productions d'élèves) exige une gestion réfléchie du temps imparti. Le jury a constaté avec étonnement que plusieurs candidats n'avaient pas pris connaissance de l'ensemble des productions et, de ce fait, n'avaient pu présenter qu'une analyse lacunaire des copies d'élèves.

Enfin, le jury signale que chaque professeur se doit de faire partager les valeurs de la République : rappelons que c'est avant tout, cours après cours, grâce au choix des supports et de leur traitement, que le professeur porte et défend ces valeurs. Le jury a donc valorisé les prestations où le candidat, en articulant l'analyse de la situation présentée avec l'action du professeur au quotidien, a témoigné d'une réflexion sur la contribution des langues étrangères à la formation de l'élève en tant que citoyen (respect, tolérance, éducation au développement durable, égalité filles-garçons, etc.).

2) Déroulement de l'épreuve

Une présentation brève et synthétique des informations contenues dans le dossier doit permettre, tout d'abord, de dégager les enjeux et les spécificités de la séquence. Cette phase est déterminante car elle indique au jury la capacité du candidat à hiérarchiser et à classer des données qui serviront, par la suite, à l'analyse fine et ciblée des copies d'élèves. Le contexte d'enseignement, la classe cible, les spécificités de l'établissement en lien avec l'enseignement de l'espagnol, les objectifs (culturels, linguistiques, pragmatiques) de la séquence, les différentes activités langagières travaillées et les entraînements proposés doivent être identifiés de manière claire et concise. Des informations telles que « classe hétérogène », « résultats au baccalauréat très en deçà des moyennes académiques », par exemple, méritent d'être exploitées en lien avec le projet de remédiation. L'étude du support et de l'énoncé de l'évaluation, son adéquation avec le déroulé de la séquence et le guidage proposé (les consignes explicites de réalisation, l'implicite des attendus, l'équilibre entre attentes linguistiques, culturelles et pragmatiques, le barème) sont particulièrement pertinents et déterminants avant l'étude des productions d'élèves proprement dite. Le candidat saura également définir et analyser les différents types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative) et d'entraînements afin d'étudier les acquis et les erreurs des élèves dans l'économie de la séquence. Le jury tient à souligner l'importance de la *sélection* et de la *hiérarchisation* des données citées par le candidat. En effet, trop de candidats se contentent de paraphraser voire de lire le dossier au jury. L'analyse de la consigne d'évaluation constituera bien entendu la dernière étape de cette présentation car elle permet de faire le lien avec la deuxième partie de l'épreuve : l'analyse des productions d'élèves.

En somme, cette première partie d'épreuve doit être méthodologiquement préparée par les candidats. Il ne s'agit en aucun cas de lire à voix haute, au jury, le dossier proposé mais bien de citer les éléments qui seront jugés pertinents car ils permettront une analyse éclairée de la séquence et des productions d'élèves.

Lors de l'analyse des productions d'élèves, le candidat relève les connaissances acquises et les compétences construites ainsi que celles qui sont en cours d'acquisition ou à acquérir. Il s'agit bien là de rattacher ce relevé – qui ne saurait être exhaustif – au projet de séquence. Les productions d'élèves ne peuvent être analysées qu'en contexte et non séparément : sans mise en perspective, l'analyse se borne à une liste des points positifs et négatifs des travaux. En ce sens, il est attendu du candidat une analyse fine de chaque copie et l'usage d'une terminologie adaptée qui mette par ailleurs en valeur sa maîtrise des langues française et espagnole ainsi que des règles lexicales et grammaticales qui les régissent respectivement. De fait, l'enseignant doit veiller, dans une logique d'éducation langagière globale, à mettre en relation les langues étudiées par les élèves. Un bilan organisé des réussites linguistiques, lexicales et pragmatiques (les acquis pragmatiques sont entendus, entre autres, comme le respect des consignes, les savoir-faire convoqués, l'organisation et la structuration du discours) doit révéler une réflexion sur les prérequis et les attendus au regard d'un niveau de classe donné. Certains candidats ne pointent que les insuffisances des productions ou ne font allusion qu'à la maîtrise de la conjugaison dans les réussites. Nous rappelons que concevoir une évaluation positive, c'est valoriser les réussites et partir du principe que l'erreur fait partie intégrante des apprentissages, et que les élèves n'acquièrent pas tous ni au même moment les mêmes connaissances et compétences.

De la même façon, il est attendu du candidat qu'il aborde les erreurs linguistiques, identifie les catégories et fonctions syntaxiques avec précision et revienne aux objectifs de la séquence. On évitera ainsi l'« effet catalogue » pour s'interroger sur les raisons de l'erreur – parfois récurrente –, le rapport avec la langue française et les prérequis absents. Le lexique spécifique de la séquence, parfois peu réemployé, informe quant à lui sur le degré d'assimilation des élèves et interroge sur les modalités d'apprentissage et de mémorisation. Pour clore cette partie, il nous semble important que le candidat dresse un court bilan des productions visant à déterminer – et *justifier* – leur niveau en fonction des niveaux cibles (classe, LV1 ou LV2...). En effet, l'enseignant pourra être amené dans sa pratique à indiquer à chaque élève où se situe son niveau sur l'échelle des descripteurs des programmes d'enseignement qui s'adosent au CECRL, dans une compétence langagière particulière et à lui proposer des repères de progressivité.

Enfin, le jury tient à signaler que le propos du candidat ne saurait être clair et pertinent s'il n'est pas structuré. Ainsi, il est conseillé de procéder à une analyse méthodique des acquis et erreurs des copies (soit copie par copie, soit compétence par compétence) en gardant toujours à l'esprit que des capacités de *sélection*, de *hiérarchisation* et de *classification* des acquis et erreurs sont attendues. Les candidats peuvent proposer au jury des typologies qu'ils rattacheront aux objectifs de la consigne mais ils ne doivent, en aucun cas, se livrer à une énumération des erreurs et acquis des élèves. Le jury a valorisé les candidats présentant conjointement des qualités de sélection, de hiérarchisation et de classification mises au service d'un exposé structuré et exprimé dans une langue riche et précise.

Les pistes de remédiation et les prolongements constituent une partie essentielle de l'exposé, dans la mesure où elles permettent de vérifier que les candidats ont bien saisi tous les enjeux de l'épreuve. Or le jury déplore qu'elles soient bien souvent traitées de façon rapide et superficielle, se résumant à quelques ébauches. Les candidats doivent s'appuyer sur leur analyse pour identifier les besoins des élèves et envisager des activités propices aux progrès ou à l'enrichissement de leurs connaissances et compétences sur la base de leurs acquis.

Les candidats doivent donc hiérarchiser les besoins des élèves et proposer une remédiation ciblée sur des points variés mais limités en nombre, parmi les erreurs, récurrentes et/ou inscrites dans les attendus de la consigne d'évaluation. Les remédiations proposées doivent être réalistes, cohérentes et argumentées. S'il est nécessaire de se préparer sérieusement à cette partie de l'épreuve, il convient néanmoins de rappeler que c'est souvent la capacité à prendre du recul face à une situation donnée qui permettra aux candidats de trouver les remédiations et les pistes pédagogiques appropriées. Il convient de ne pas s'enfermer dans des schémas préconstruits, mais être capable de s'adapter à la spécificité du dossier.

Le jury regrette que pour un grand nombre de candidats, les remédiations se résument à des activités d'autocorrection. Proposer une correction des productions, annotée et codifiée, est certes une étape, mais elle ne suffit pas à pallier les lacunes des élèves. Le jury reste à ce propos dubitatif sur la capacité d'une majorité d'élèves à corriger une production sans aucun modèle. De même, le seul rappel d'une règle grammaticale (« revoir la règle de l'accentuation »), ne saurait suffire à l'élève pour s'auto-corriger et ne plus reproduire les mêmes erreurs. Le jury rappelle également que l'utilisation des outils numériques ne saurait être proposée sans accompagnement ni réflexion pédagogique. L'usage de ces outils doit s'inscrire dans une démarche didactique et pédagogique.

Le jury salue cependant la pertinence de certaines démarches : inviter un élève à réécrire une partie de sa copie en reprenant un aspect précis d'un des supports de la séquence parce qu'il est riche en connaissances culturelles qui faisaient défaut dans la copie ; conceptualiser un fait de langue sur une copie afin de permettre à l'élève de s'interroger et de produire à nouveau un court texte sur la même thématique ; envisager un travail en binômes (élèves d'un niveau avancé qui échangeraient avec d'autres plus en difficulté) accompagné d'une restitution orale pour vérifier l'efficacité de l'activité. Lorsqu'un point précis n'a pas été compris ou réinvesti dans deux copies au moins, une remédiation collective peut être proposée. Enfin, le candidat pourra envisager des pistes de projets pédagogiques à mener en interdisciplinarité si la séquence s'y prête.

Les prolongements ouvrent la voie à l'étude de nouveaux supports, d'une nouvelle séquence dont la thématique et les objectifs permettent de réinvestir et de renforcer les connaissances acquises précédemment, et de mettre en activité le fait linguistique non maîtrisé dans une situation proche mais non identique. Ce travail se justifie dès lors que les savoirs sont sollicités dans un contexte différent ; l'élève acquiert alors plus durablement les connaissances et les compétences visées.

Lors de l'entretien, les candidats sont invités à approfondir les pistes de réflexion proposées au cours de l'exposé ou à orienter leur démonstration sur des aspects du dossier non mentionnés au cours de l'exposé. Le candidat veillera à être à l'écoute, à faire preuve de bon sens et à rectifier, si besoin, certaines affirmations en gardant à l'esprit que l'entretien vise à valoriser sa prestation. Comme pour toute épreuve orale, les candidats doivent faire preuve de retenue dans l'attitude et dans le langage : tout futur enseignant doit être conscient du devoir d'exemplarité qui sera le sien. Le jury regrette que certains candidats fassent parfois preuve de désinvolture (soupirs ou manifestations d'exaspération) ou d'agressivité. Soulignons tout de même que de tels cas sont fort heureusement très marginaux.

Exemples de sujets de mise en situation professionnelle

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2016
MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents:

Document 1 : Un tableau de Ramón Casas Carbó, *Retrato de la familia Sánchez de Larragoiti*, 1912, huile sur toile, 210 x 160 cm, collection Pedro Masaveu. Principado de Asturias. Espagne.

Document 2 : Un extrait du roman de Jenn Díaz, *Belfondo*, Barcelona, Principal de los Libros, 2011, pág. 55.

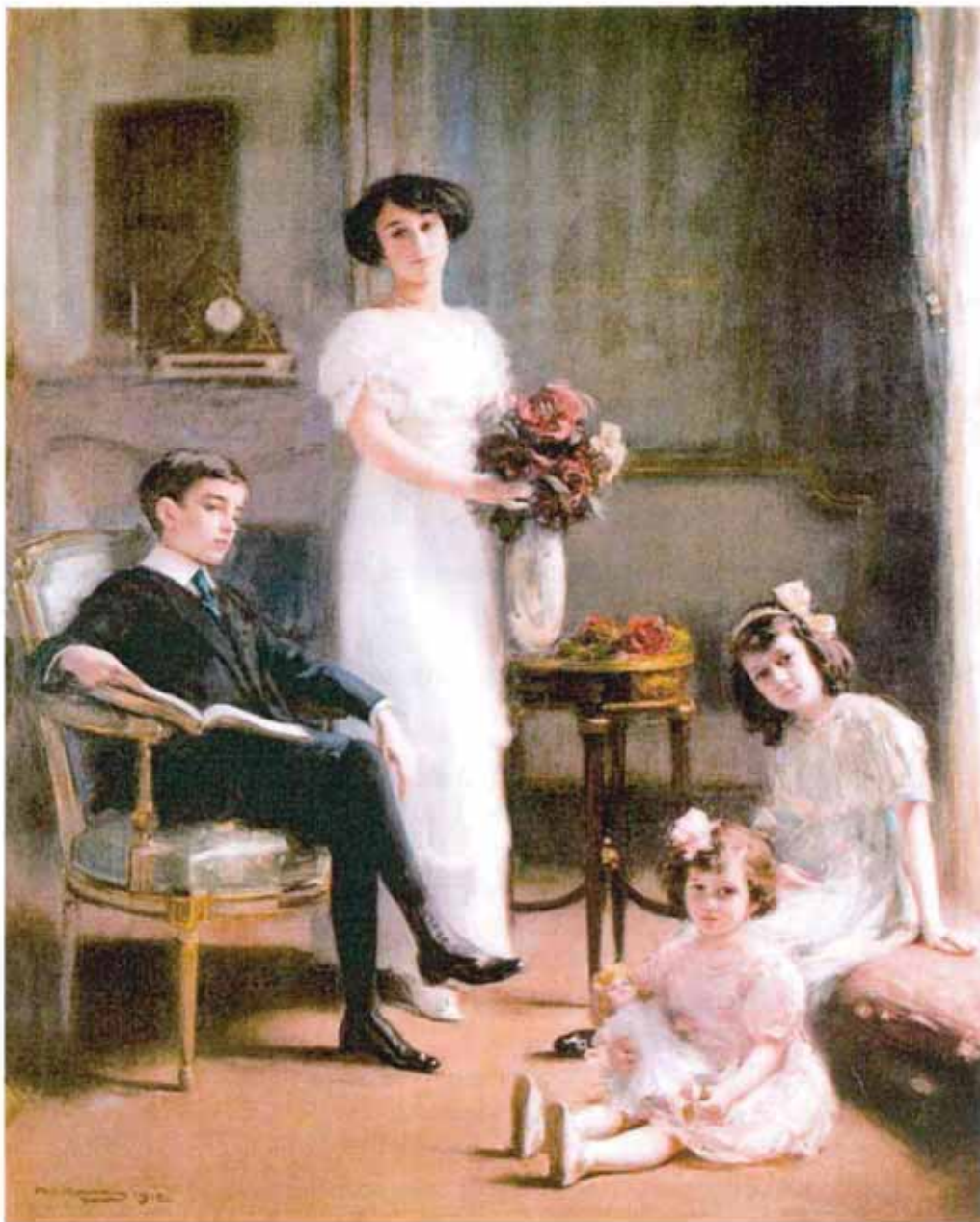
Document 3 : Un poème de Federico García Lorca, “Nana de Sevilla” in *Canciones populares españolas*, 1931.

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

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

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

Document 1 :



Ramón Casas Carbó, *Retrato de la familia Sánchez de Larragoiti*, 1912

Document 2:

Tertulino es un hombre de unos cuarenta años y es, entre otras pocas cosas como padre y esposo, el tabernero de Belfondo. Tiene un bigote muy poblado y muy negro que, cuando su mujer le obliga a quitárselo porque le pica cuando le da besos, parece que no tenga personalidad. Apenas tiene labio superior y se le queda una cara ridícula sin él. Cuando
5 los hombres entran a la taberna y lo ven bien afeitado, se ríen a carcajada limpia, y cuando Tertulino vuelve a casa, le dice a su mujer que es la última vez que se quita el bigote. [...] Pero ése no es el único complejo que tiene Tertulino con su cuerpo: es cojo. Por eso mismo no puede trabajar en la parcela de las tierras que el amo les regala a cada uno de los habitantes del pueblo. Por eso no puede trabajar en la fábrica. Por eso no
10 puede ser el panadero que pasa todas las mañanas por la puerta de las casas haciendo sonar el silbato de color rojo. Por eso no puede ser tantas cosas que muchos desprecian pero él aceptaría encantado.

Jenn Díaz, *Belfondo*.

Document 3 :

“Nana de Sevilla”.

Este galapaguito
no tiene mare;
lo parió una gitana,
lo echó a la calle.
5 No tiene mare, sí;
no tiene mare, no:
no tiene mare,
lo echó a la calle.

Este niño chiquito
10 no tiene cuna;
su padre es carpintero
y le hará una.

Federico García Lorca, *Canciones populares españolas*, 1931.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2016

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Un extrait de Mario Vargas Llosa, *Historia de Mayta*, Madrid, Seix Barral, 1984.

Document 2 : Marcos López (Argentine, 1958-), "Mozo, La Quiaca, Jujuy, Argentine", de la série *Pop Latino*, 1996.

Document 3 : Chronique de Jaime Iturri, "Alteños en el Mega" in *La Razón* (Edición Impresa).
http://www.la-razon.com/index.php?_url=/opinion/columnistas/Altenos-Mega_0_2195180566.html

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

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 de la ligne 26 à la fin, et les documents 2 et 3 en entier.

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

Document 1 :

Para llegar hasta allí, desde Barranco, hay que ir al centro de Lima, cruzar el Rímac –río de aguas escuálidas en esta época del año– por el puente Ricardo Palma, seguir por Piedra Liza y contornear el cerro San Cristóbal. El trayecto es largo, riesgoso y, a ciertas horas, lentísimo por la congestión del tráfico. Es, también, el de un empobrecimiento gradual de Lima. La prosperidad de Miraflores y San Isidro va decayendo y afeándose en Lince y La Victoria, renace ilusoriamente en el centro con las pesadas moles de los Bancos, mutuales y compañías de seguros –entre las cuales, sin embargo, pululan conventillos promiscuos y viejísimas casas que se tienen en pie de milagro–, pero luego, cruzando el río, en el llamado sector de Bajo el Puente, la ciudad se desploma en descampados en cuyas márgenes han brotado casuchas de esteras y cascotes, barriadas entreveradas con muladares que se suceden por kilómetros. En esta Lima marginal antes había sobre todo pobreza. Ahora hay, también, sangre y terror. A la altura de la Avenida de los Chasquis, la pista pierde el asfalto y se llena de agujeros, pero el auto puede todavía avanzar unos metros, zangoloteando en medio de corralones y terrales, entre postes de luz que han perdido sus focos, pulverizados a hondazos por los mataperros. Como es la segunda vez que vengo, ya no cometo la imprudencia de avanzar más allá de la pulpería frente a la que me atollé la primera vez. Me ocurrió entonces algo farsesco. Cuando advertí que el auto no saldría de la tierra, pedí que lo empujaran a unos muchachos que conversaban en la esquina. Me ayudaron pero, antes, me pusieron una chaveta en el pescuezo, amenazándome con matarme si no les daba todo lo que tenía. Me quitaron el reloj, la cartera, los zapatos, la camisa. Consintieron en dejarme el pantalón. Mientras empujábamos el auto para desatollarlo, conversamos. ¿Había muchos asesinatos en el barrio? Bastantes. ¿Políticos? Sí, también políticos. Ayer nomás apareció, ahí a la vuelta, un cadáver decapitado con un cartelito: “Perro soplón”.

Estaciono y camino entre muladares que son, al mismo tiempo, chiqueros. Los chanchos se revuelcan entre altos de basuras y tengo que agitar ambas manos para librarme de las moscas. Sobre y entre las inmundicias se apiñan las viviendas, de latas, de ladrillos, de calamina, algunas de cemento, de adobes, de maderas, recién empezadas o a medio hacer pero nunca terminadas, siempre viejísimas, apoyadas unas en otras, desfondadas o por desfondarse, repletas de gentes que me miran con la misma indolencia que la vez anterior. Hasta hace unos meses, la violencia política no afectaba a las barriadas de la periferia tanto como a los barrios residenciales y al centro. Pero, ahora, la mayoría de los asesinados o secuestrados por los comandos revolucionarios, las fuerzas armadas o los escuadrones contrarrevolucionarios, pertenecen a estos distritos. Hay más viejos que jóvenes, más mujeres que hombres y, por momentos, tengo la impresión de no estar en Lima ni en la costa sino en una aldea de los Andes: ojotas, polleras, ponchos, chalecos con llamitas bordadas, diálogos en quechua. ¿Viven realmente mejor en esta hediondez y en esta mugre que en los caseríos serranos que han abandonado para venir a Lima? Sociólogos, economistas y antropólogos aseguran que, por asombroso que parezca, es así. Las expectativas de mejora y de supervivencia son mayores, al parecer, en estos basurales fétidos que en las mesetas de Ancash, de Puno o Cajamarca donde la sequía, las epidemias, la esterilidad de la tierra y la falta de trabajo diezman a los poblados indios. Debe ser cierto. ¿Qué otra explicación puede tener que alguien elija vivir en este hacinamiento y suciedad?

Mario Vargas Llosa, *Historia de Mayta*, Madrid, Seix Barral, 1984.

Document 2 :



Marcos López, “Mozo, La Quiaca, Jujuy, Argentina”.

Document 3 :

“Alteños en el Mega”

En esencia somos lo mismo y son muchas más las cosas que nos unen que las que nos separan

La Línea Verde del teleférico ha posibilitado que miles de bolivianos que viven en El Alto puedan llegar de manera rápida y barata hasta el MegaCenter, ubicado en el barrio de Irpavi. Sin duda, los visitantes buscan lo mismo que los pobladores de la zona Sur: diversión, entretenimiento y variedad de comidas.

5 De esta manera, el maravilloso teleférico rompe así con la discriminación (una especie de apartheid sin alambre de púas) que aún se vive en Bolivia. Integra a La Paz indígena con La Paz criolla, a los guetos que separan los barrios “ricos” de los barrios de los pobres. Todo esto debería alegrarnos. Compartir con otros bolivianos debería enriquecernos. Ver a una señora de pollera sentada a nuestro lado viendo el cine como ciudadana, disfrutando, riendo o llorando como nuestra igual y no como la cuidadora de nuestros niños debería llenarnos de contento.

10 Sin embargo, este hecho tan democrático y ejemplificador de que Bolivia está cambiando sorprendentemente se ha enturbiado con expresiones racistas (y por tanto ignorantes) de bolivianos que condenan al diferente.

15 El teleférico es un puente que nos debería unir. Un ciudadano inteligente que viva en La Paz debería ir con frecuencia a El Alto para enriquecerse viendo a los choletes, charlando con los alteños, conociendo sus entradas folklóricas, etc. Así descubriría que en esencia somos lo mismo y que tenemos muchas, pero muchísimas cosas que nos unen más que las que nos separan.

20 He vivido en El Alto (es uno de mis mayores orgullos), he bailado en sus fiestas, comido lo suyo, dormido con alteñas. Y estoy seguro de haber crecido como ser humano. No voy mucho al Mega, pero a partir de los comentarios que he leído, lo haré más a menudo. Y lo haré para regodearme de los tarados que no ven que Bolivia ha cambiado, para bien.

25 El derecho a la inclusión es uno de los más democráticos. Los revolucionarios del 16 de julio de 1809 prohibieron so pena de muerte que uno se refiriera a otro como chapetón, criollo, zambo o carbón del infierno (como se llama a los gringos).

30 Uno debía hablar del otro como en su calidad de ciudadano; es decir, de igual, al margen del color de la piel, de la cultura, de la manera de pensar y de ser. Esa es la Bolivia con la que sueño, llena de puentes, capaz de elevarse por encima de los prejuicios. ¿Y los que se niegan a aceptarlo? Bueno, que se jodan por fachos.

09 de enero de 2015

Jaime Iturri

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2016

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Un extrait de la “Carta de Francisco de Miranda al Ilustre Cabildo y Ayuntamiento de la ciudad de Buenos Aires del 6 de octubre de 1808”, in Gabriel González, *Palabras esenciales, Francisco de Miranda*, Caracas, Ministerio de Comunicación e Información, 2006, pp. 19-23.

Document 2 : Un tableau de Pedro Subercaseaux Errázuriz, *Cabildo abierto del 22 de Mayo de 1810. Proclamación en Buenos Aires de la Independencia del Virreinato del Río de la Plata*, huile sur toile, 1908, Museo Histórico del cabildo, Buenos Aires, Argentine.

Document 3 : Un extrait de l'œuvre de Domingo Faustino Sarmiento, *Argirópolis*, Santiago de Chile, Imprenta Julio Belin y Co, 1850, in *Revista El Aleph digital*, [www.elaleph.com], 2000, pp. 20-21.

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

II. EN FRANCAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 de la ligne 21 (“Mucho temo...”) à la ligne 38 (“...causa común.”) et de la ligne 46 à la ligne 55, et les documents 2 et 3 en entier.

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

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

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

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

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

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

Document 1 :

Londres, Octubre, 6 de 1808.
Grafton Street N.º 27.
Fitzroy Square.

Señores:

5

Los acontecimientos ocurridos en España desde el 20 de julio último, aunque de algún modo insuperados, vienen por fin a producir los mismos resultados que teníamos previstos en el aviso dirigido a Vss. con la propia fecha así como en los subsecuentes remitidos a las ciudades de México, Buenos Aires, Habana, etc. Las copias adjuntas

10

impondrán cabalmente del contenido y servirán acaso a Vss. para conducir con acierto los bravos e importantísimos negocios que ahora tienen entre manos.

15

He considerado atentamente la Relación Oficial que el Capitán Beaver, de la fragata inglesa Acasta, envió al Almirante Cochrane, y que éste ha últimamente remitido al Almirantazgo; sobre lo ocurrido en la Ciudad de Caracas y Puerto de La Guaira a su arribo allí; poco después que la corbeta francesa la Serpente había también anclado con despachos del nuevo Rey de España y de las Indias José Bonaparte. Y aunque este oficial parece no permaneció más de 23 horas en tierra sin ningún conocimiento del idioma castellano (bien que dice tenía consigo intérprete) ni menciona tampoco el nombre de las personas de consecuencia con quienes asegura comunicó durante el tiempo que estuvo en

20

Caracas; merece una atención y crédito su informe, así por los hechos oculares que refiere como por las observaciones juiciosas que les acompaña. Mucho temo, si su detalle es correcto, que la diversidad de opiniones entre los Gobernadores europeos y el pueblo americano, produzcan un conflicto fatal a los primeros y no muy ventajoso para los segundos, si el Pueblo (y no los hombres capaces y virtuosos) se apoderan del

25

Gobierno revolucionario; y lo que recientemente sucede en muchas partes de la afligida España. Lo cierto es, que la fuerza de un estado reside esencialmente en el Pueblo colectivamente, y que sin él uno no puede formarse vigorosa resistencia en ninguna parte; mas si la obediencia y la subordinación al Supremo Gobierno, y a sus Magistrados falta en éste, en lugar de conservar y defender el Estado, lo destruirá infaliblemente por la anarquía: como lo acabamos palpablemente de ver en Francia y en tiempos anteriores, en Italia, Grecia, etc.

30

Los Directores de la presente Revolución de España, por falta de una organización Representativa en el principio, se ven ahora obligados, parece, a formar una imperfecta (pues que las juntas Provinciales no fueron elegidas por la Nación); y tan tardía, que apenas tendrán tiempo para concertar un Plan de Defensa y Organización general antes que el enemigo haya invadido la mayor parte del Reino, y que las personas de más peso y autoridad del país, disgustados con los excesos de la anarquía, se hayan refriado a punto de no querer tomar parte en la causa común. Estos errores me sorprenden tanto menos cuanto que hemos visto personas de mucha más práctica y sabiduría en Francia cometer

35

iguales desaciertos por falta únicamente de conocimientos prácticos en asuntos de esta naturaleza. El bosquejo adjunto N.º 12 de organización Representativa y de Gobierno para nuestra América, fue formado aquí hace algunos años y ha merecido la aprobación de varones doctos en la materia, que lo han examinado después, tanto en Inglaterra como

40

45 en los E. U. de América por cuya razón lo recomiendo a la consideración de Vss. en el momento actual. [...]

La España también parece avergonzada del yugo deshonoroso que Carlos IV con su infame Ministro Godoy le hizo soportar por tantos años, y procura sacudir esta ignominia, echando la culpa al gobierno anterior, que también intenta reformar para lo venidero. Honrado y noble pensamiento; mas temo que sea ya demasiado tarde, y que la
50 corrupción abrace también la mayor parte de los actuales Reformadores, Agentes o parte principal de la antigua tiranía; hombres sin virtud ni magnanimidad para tan gloriosa empresa. Yo confieso por mi parte, que tanto cuanto menos creo el pueblo español susceptible de una libertad racional, tanto más concibo el pueblo colombiano capaz de recibirla y de hacer un buen uso de ella, por esta razón principalmente: que no está aún
55 corrompido. [...]

Vengamos por fin a lo que más importa en el día; y dejando estas tristes reflexiones aparte, procuremos reparar nuestros males, trabajando unánimes y con empeño en el particular siguiendo el buen ejemplo que hoy nos da el pueblo español; y ya que por tanto tiempo le hemos servilmente copiado en sus vicios, imitémosle ahora con
60 complacencia en sus virtudes, reformando nuestro Gobierno americano, y reclamando con dignidad y juicio nuestros Derechos de Independencia; puntos en mi concepto indispensables y sine qua non. [...]

El Almirante británico que comanda en esos Mares e Islas adyacentes Sir Alexander Cochrane, es personaje de alto mérito, y muy partidario de nuestra independencia;
65 pueden Vss. con seguridad considerarle como amigo y hombre liberal. Cualesquiera aviso o despacho para mí, vendrá con seguridad por su mano.

No digo más por ahora, pues aguardamos por instantes el resultado que el Capitán Beaver nos promete en su Despacho sobre el estado de esa Ciudad cuando él escribió; el Gobierno aquí está en la misma suspensión y así nada puede adelantarse por ahora.

Queda de Vss. con alta consideración y sumo afecto.

70

Ingenti Patriae percussus Amore.

Su más atento servidor, y fiel compatriota

FRANCISCO DE MIRANDA

“Carta de Francisco de Miranda al Ilustre Cabildo y Ayuntamiento de la ciudad de Buenos Aires del 6 de octubre de 1808”

Document 2 :



Pedro Subercaseaux Errázuriz, *Cabildo abierto del 22 de Mayo de 1810. Proclamación en Buenos Aires de la Independencia del Virreinato del Río de la Plata.*

Document 3 :

[...] La guerra civil que desoló la República desde 1829 hasta 1842 estorbó la realización de ese voto unánime y sostenido por todos los pueblos en todas las épocas y en todas las circunstancias. Habría sido de temer, sin duda, que una vez autorizado cualquiera de los gobiernos provisionalmente confederados a ejercer parte de las atribuciones del poder ejecutivo nacional, opusiese resistencia, demoras y obstáculos, con este o el otro pretexto plausible, para retardar la convocación del congreso; pues que ejerciendo provisoriamente el poder nacional, el interés personal del gobernante así autorizado lo induciría a conservarlo todo el tiempo que fuese posible. Pero contra esta usurpación, por desgracia no sin ejemplo en la historia de los pueblos, ha quedado siempre vigente al tenor literal del tratado cuadrilátero, y el derecho primitivo de los pueblos y de sus gobiernos, que les permite hacer cesar lo que es provisorio y pedir el cumplimiento de la condición en virtud de la cual se estipuló la parte del convenio ya cumplido. Los gobiernos confederados no pueden, legítimamente, prescindir de la convocación de un congreso, ni estipular ellos de una manera irrevocable, por la sencilla razón de que no puede sin monstruosidad chocante simularse un congreso de gobernadores para constituir una nación, porque sería seguro que estipularían acuerdos en su propio beneficio y conservación. El congreso tiene por base constitutiva la elección de diputados ad hoc, elegidos por el pueblo a quien van a constituir. [...]

Domingo Faustino Sarmiento, *Argirópolis*.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2016

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Leandro Fernández de Moratín, *El sí de las niñas* [1805], édition de José María Legido, Burdeos, 1987.

Document 2 : José Cadalso, *Cartas Marruecas*, Carta LXXV [1789], édition Clásicos Libertarias, 1999

Document 3 : Francisco de GOYA Y LUCIENTES, *Los Caprichos*, “¡Qué sacrificio!”, gravure, 1797-1799.

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

II. EN FRANCAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 de la ligne 21 à la fin, et les documents 2 et 3 en entier.

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

Document 1 :

Don Diego es un hombre maduro y rico que tiene la aprobación de doña Irene para casarse con su hija, doña Francisca, una jovencita de diecisiete años que está enamorada de don Carlos, sobrino de don Diego. Sin embargo, nadie lo sabe, y el matrimonio entre doña Francisca y don Diego parece inevitable.

Acto III. Escena VIII

DON DIEGO, DOÑA FRANCISCA.

DON DIEGO.- ¿Usted no habrá dormido bien esta noche?

DOÑA FRANCISCA.- No, señor. ¿Y usted?

DON DIEGO.- Tampoco.

DOÑA FRANCISCA.- Ha hecho demasiado calor.

5 DON DIEGO.- ¿Está usted desazonada?

DOÑA FRANCISCA.- Alguna cosa.

DON DIEGO.- ¿Qué siente usted? (Siéntase junto a DOÑA FRANCISCA.)

DOÑA FRANCISCA.- No es nada... Así un poco de... Nada... no tengo nada.

10 DON DIEGO.- Algo será, porque la veo a usted muy abatida, llorosa, inquieta... ¿Qué tiene usted, Paquita? ¿No sabe usted que la quiero tanto?

DOÑA FRANCISCA.- Sí, señor.

DON DIEGO.- Pues ¿por qué no hace usted más confianza de mí? ¿Piensa usted que no tendré yo mucho gusto en hallar ocasiones de complacerla?

DOÑA FRANCISCA.- Ya lo sé.

15 DON DIEGO.- ¿Pues cómo, sabiendo que tiene usted un amigo, no desahoga con él su corazón?

DOÑA FRANCISCA.- Porque eso mismo me obliga a callar.

DON DIEGO.- Eso quiere decir que tal vez soy yo la causa de su pesadumbre de usted.

20 DOÑA FRANCISCA.- No, señor; usted en nada me ha ofendido... No es de usted de quien yo me debo quejar.

DON DIEGO.- Pues ¿de quién, hija mía?... Venga usted acá... (Acércase más.) Hablemos siquiera una vez sin rodeos ni disimulación... Dígame usted: ¿no es cierto que usted mira con algo de repugnancia este casamiento que se la propone? ¿Cuánto va que si la dejasen a usted entera libertad para la elección no se casaría conmigo?

25 DOÑA FRANCISCA.- Ni con otro.

DON DIEGO.- ¿Será posible que usted no conozca otro más amable que yo, que la quiera bien, y que la corresponda como usted merece?

DOÑA FRANCISCA.- No, señor; no, señor.

DON DIEGO.- Mírelo usted bien.

30 DOÑA FRANCISCA.- ¿No le digo a usted que no?

DON DIEGO.- ¿Y he de creer, por dicha, que conserve usted tal inclinación al retiro en que se ha criado, que prefiera la austeridad del convento a una vida más...?

DOÑA FRANCISCA.- Tampoco; no señor... Nunca he pensado así.

35 DON DIEGO.- No tengo empeño de saber más... Pero de todo lo que acabo de oír resulta una gravísima contradicción. Usted no se halla inclinada al estado religioso, según parece. Usted me asegura que no tiene queja ninguna de mí, que está persuadida de lo mucho que la

estimo, que no piensa casarse con otro, ni debo recelar que nadie dispute su mano... Pues ¿qué llanto es éste? ¿De dónde nace esa tristeza profunda, que en tan poco tiempo ha alterado su semblante de usted, en términos que apenas le reconozco? ¿Son éstas las señales de quererme exclusivamente a mí, de casarse gustosa conmigo dentro de pocos días? ¿Se anuncian así la alegría y el amor? (Vase iluminando lentamente la escena, suponiendo que viene la luz del día.)

40 DOÑA FRANCISCA.- Y ¿qué motivos le he dado a usted para tales desconfianzas?

DON DIEGO.- ¿Pues qué? Si yo prescindo de estas consideraciones, si apresuro las diligencias de nuestra unión, si su madre de usted sigue aprobándola y llega el caso de...

45 DOÑA FRANCISCA.- Haré lo que mi madre me manda, y me casaré con usted.

DON DIEGO.- ¿Y después, Paquita?

DOÑA FRANCISCA.- Después... y mientras me dure la vida, seré mujer de bien. [...] Y daré gusto a mi madre.

50 DON DIEGO.- Y vivirá usted infeliz.

DOÑA FRANCISCA.- Ya lo sé.

DON DIEGO.- Ve aquí los frutos de la educación. Esto es lo que se llama criar bien a una niña: enseñarla a que desmienta y oculte las pasiones más inocentes con una pérfida disimulación. Las juzgan honestas luego que las ven instruidas en el arte de callar y mentir.

55 Se obstinan en que el temperamento, la edad ni el genio no han de tener influencia alguna en sus inclinaciones, o en que su voluntad ha de torcerse al capricho de quien las gobierna. Todo se las permite, menos la sinceridad. Con tal que no digan lo que sienten, con tal que finjan aborrecer lo que más desean, con tal que se presten a pronunciar, cuando se lo mandan, un sí perjuro, sacrílego, origen de tantos escándalos, ya están bien criadas, y se

60 llama excelente educación la que inspira en ellas el temor, la astucia y el silencio de un esclavo.

DOÑA FRANCISCA.- Es verdad... Todo eso es cierto... Eso exigen de nosotras, eso aprendemos en la escuela que se nos da... Pero el motivo de mi aflicción es mucho más grande.

Leandro Fernández de Moratín, *El sí de las niñas*.

Document 2 :

Del mismo al mismo

Al entrar anoche en mi posada, me hallé con una carta cuya copia te remito. Es de una cristiana a quien apenas conozco. Te parecerá muy extraño su contenido, que dice así:

Acabo de cumplir veinticuatro años, y de enterrar a mi último esposo de seis que he tenido en otros tantos matrimonios, en espacio de poquísimos años. El primero fue un mozo
5 de poca más edad que la mía, bella presencia, buen mayorazgo, gran nacimiento, pero ninguna salud. Había vivido tanto en sus pocos años, que cuando llegó a mis brazos ya era cadáver. Aún estaban por estrenar muchas galas de mi boda, cuando tuve que ponerme luto. El segundo fue un viejo que había observado siempre el más rígido celibatismo; pero heredando por muertes y pleitos unos bienes copiosos y honoríficos, su abogado le aconsejó
10 que se casase; su médico hubiera sido de otro dictamen. Murió de allí a poco, llamándome hija suya, y juro que como a tal me trató desde el primer día hasta el último. [...]

El quinto que me llamó suya era de tan corto entendimiento, que nunca me habló sino de una prima que él tenía y que quería mucho. La prima se murió de viruelas a pocos días de mi casamiento, y el primo se fue tras ella. Mi sexto y último marido fue un sabio.
15 Estos hombres no suelen ser buenos muebles para maridos. Quiso mi mala suerte que en la noche de mi casamiento se apareciese una cometa, o especie de cometa. Si algún fenómeno de éstos ha sido jamás cosa de mal agüero, ninguno lo fue tanto como éste. Mi esposo calculó que el dormir con su mujer sería cosa periódica de cada veinticuatro horas, pero que si el cometa volvía, tardaría tanto en dar la vuelta, que él no le podría observar; y así, dejó
20 esto por aquello, y se salió al campo a hacer sus observaciones. La noche era fría, y lo bastante para darle un dolor de costado, del que murió.

Todo esto se hubiera remediado si yo me hubiera casado una vez a mi gusto, en lugar de sujetarlo seis veces al de un padre que cree la voluntad de la hija una cosa que no debe entrar en cuenta para el casamiento. La persona que me pretendía es un mozo que me parece
25 muy igual a mí en todas calidades, y que ha redoblado sus instancias cada una de las cinco primeras veces que yo he enviudado; pero en obsequio de sus padres, tuvo que casarse también contra su gusto, el mismo día que yo contraje matrimonio con mi astrónomo.

Estimaré al señor Gazel me diga qué uso o costumbre se sigue allá en su tierra en esto de casarse las hijas de familia, porque aunque he oído muchas cosas que espantan de lo
30 poco favorable que nos son las leyes mahometanas, no hallo distinción alguna entre ser esclava de un marido o de un padre, y más cuando de ser esclava de un padre resulta el parar en tener marido, como en el caso presente.

José Cadalso, *Cartas Marruecas*, Carta LXXV.



Francisco de GOYA Y LUCIENTES, *Los Caprichos*, “¡Qué sacrificio!”.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2016
MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Un tableau de Diego Rivera, *Gloriosa Victoria* (1954), tempera sur toile, 260 × 450 cm, Musée des Beaux Arts Pouchkine, Moscou.

Document 2 : Un discours, prononcé par Jacobo Arbenz (fragments) le 27 juin 1954, transmis par la TGW. (*La Voz de Guatemala*, radio officielle du Guatemala), <http://www.radiotgw.gob.gt>

Documento 3 : Un extrait de roman, de Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad* [1967], Madrid, Real Academia Española, Edición conmemorativa, 2007, pp. 345-347.

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

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

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

Document 1 :



Diego Rivera, *Gloriosa Victoria* (1954)

Document 2 :

“Todos sabemos cómo han bombardeado y ametrallado ciudades, inmolado a mujeres, niños, ancianos y elementos civiles indefensos. Todos conocemos la saña con que han asesinado a los representantes de los trabajadores y de los campesinos en las poblaciones que han ocupado, especialmente en Bananera, donde hicieron una expedición punitiva contra los representantes de los trabajadores. Lo de Bananera fue un acto de venganza de la frutera.

Nos hemos indignado ante los ataques cobardes de los aviadores mercenarios norteamericanos, que, sabiendo que Guatemala no cuenta con una fuerza aérea adecuada para rechazarlos, han tratado de sembrar el pánico en todo el país, han ametrallado y bombardeado a las Fuerzas Armadas que combaten en el oriente de la república, impidiendo sus operaciones, y hoy mismo han bombardeado y hundido a un barco mercante inglés que cargaba algodón en el puerto de San José.

¿En nombre de qué hacen esas barbaridades? ¿Cuál es su bandera? Todos la conocemos también. [...]

Como mi gobierno ha sido acusado de ser de naturaleza comunista, sin que hayamos podido desvanecer que no lo es, aun cuando hemos empleado todos los medios para convencer a los elementos reaccionarios del mundo de que lo sostenido por los círculos gobernantes norteamericanos es una patraña, y cómo esos círculos harán más despiadada la agresión contra Guatemala, he tomado una dolorosa y cruel determinación:

Después de meditarlo con una clara conciencia revolucionaria, he tomado una decisión de enorme trascendencia para nuestra patria, en la esperanza de detener la agresión y devolverle la paz a Guatemala.

He determinado abandonar el poder y poner el mando del ejecutivo de la nación en manos de mi amigo el coronel Carlos Enrique Díaz, jefe de las Fuerzas Armadas de la República.

Yo he depositado mi confianza en el coronel Díaz, porque estoy seguro de que él sabrá garantizar la democracia en Guatemala y de que todas las conquistas sociales de nuestro pueblo serán mantenidas. Es por ello que creo que las organizaciones políticas democráticas y todas las organizaciones populares deben prestarle su respaldo y apoyo. Así os lo pido en mi último acto como gobernante de Guatemala.

Yo fui electo popular y mayoritariamente por el pueblo de Guatemala, pero he tenido que luchar en condiciones sumamente difíciles. La verdad es que la soberanía de un pueblo no se mantiene si no tiene los elementos materiales para defenderla.

Luchamos hasta donde las condiciones lo permitieran, hasta un punto en que ir más allá, se perdería todo lo que hemos ganado desde 1944 ; al tomar esta actitud no pienso más que en el pueblo, y por ello he creído de mi deber contribuir hasta el último instante a salvar mucho lo que conquistamos en los pasados años revolucionarios.

La situación militar del país no es difícil, ni mucho menos. El enemigo que comanda las bandas mercenarias extranjeras reclutadas por Castillo Armas, no sólo es débil, sino que es incapaz y cobarde; lo hemos comprobado en los pocos combates que libramos. El enemigo logró avanzar y tomar el departamento de Chiquimula exclusivamente por los ataques de la aviación mercenaria. Estimó que nuestras Fuerzas Armadas no encontrarán mayor dificultad en derrotarlo y arrojarlo del país.[...]

Deseo que se mantengan las conquistas populares de octubre, que se restablezca la paz una vez hayan sido expulsados del país los invasores y que tenga éxito la gestión del gobierno que organice el coronel Carlos Enrique Díaz.

Con la satisfacción de quien cree que ha cumplido con su deber, con fe en el porvenir yo digo:
¡Viva la revolución de octubre!
¡Viva Guatemala!

Discours prononcé par Jacobo Arbenz, le 27 junio 1954 (fragments).

Document 3 :

- Muchos años después, ese niño había de seguir contando, sin que nadie se lo creyera, que había visto al teniente leyendo con una bocina de gramófono el Decreto Número 4 del Jefe Civil y Militar de la provincia. Estaba firmado por el general Carlos Cortés Vargas, y por su secretario, el mayor Enrique García Isaza, y en tres artículos de ochenta palabras declaraba a los
- 5 huelguistas cuadrilla de malhechores y facultaba al ejército para matarlos a bala. Leído el decreto, en medio de una ensordecedora rechifla de protesta, un capitán sustituyó al teniente en el techo de la estación, y con la bocina de gramófono hizo señas de que quería hablar. La muchedumbre volvió a guardar silencio.
- 10 -Señoras y señores -dijo el capitán con una voz baja, lenta, un poco cansada-, tienen cinco minutos para retirarse. La rechifla y los gritos redoblados ahogaron el toque de clarín que anunció el principio del plazo. Nadie se movió.
- Han pasado cinco minutos -dijo el capitán en el mismo tono-. Un minuto más y se hará fuego. José Arcadio Segundo, sudando hielo, se bajó al niño de los hombros y se lo entregó a la mujer.
- 15 “Estos cabrones son capaces de disparar”, murmuró ella. José Arcadio Segundo no tuvo tiempo de hablar, porque al instante reconoció la voz ronca del coronel Gavilán haciéndoles eco con un grito a las palabras de la mujer. Embriagado por la tensión, por la maravillosa profundidad del silencio y, además, convencido de que nada haría mover a aquella muchedumbre pasmada por la fascinación de la muerte, José Arcadio Segundo se empinó por encima de las cabezas que tenía
- 20 enfrente, y por primera vez en su vida levantó la voz. -¡Cabrones! -gritó-. Les regalamos el minuto que falta. Al final de su grito ocurrió algo que no le produjo espanto, sino una especie de alucinación. El capitán dio la orden de fuego y catorce nidos de ametralladoras le respondieron en el acto. Pero todo parecía una farsa. Era como si las ametralladoras hubieran estado cargadas con engañifas
- 25 de pirotecnia, porque se escuchaba su anhelante tableteo, y se veían sus escupitajos incandescentes, pero no se percibía la más leve reacción, ni una voz, ni siquiera un suspiro, entre la muchedumbre compacta que parecía petrificada por una invulnerabilidad instantánea. De pronto, a un lado de la estación, un grito de muerte desgarró el encantamiento: “Aaaay, mi madre.” Una fuerza sísmica, un aliento volcánico, un rugido de cataclismo, estallaron en el
- 30 centro de la muchedumbre con una descomunal potencia expansiva. José Arcadio Segundo apenas tuvo tiempo de levantar al niño, mientras la madre con el otro era absorbida por la muchedumbre centrifugada por el pánico. Muchos años después, el niño había de contar todavía, a pesar de que los vecinos seguían creyéndolo un viejo chiflado, que José Arcadio Segundo lo levantó por encima de su cabeza, y
- 35 se dejó arrastrar, casi en el aire, como flotando en el terror de la muchedumbre, hacia una calle adyacente. La posición privilegiada del niño le permitió ver que en ese momento la masa desbocada empezaba a llegar a la esquina y la fila de ametralladoras abrió fuego. Varias voces gritaron al mismo tiempo:
- ¡Tírense al suelo! ¡Tírense al suelo!

Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, 1967.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2016

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Un extrait de « Sobre el marasmo actual de España », cinquième et dernière partie de Miguel de Unamuno, *En torno al casticismo* [1895], Madrid, Biblioteca Nueva, 1996.

Document 2 : Un poème de Antonio Machado, « El mañana efímero », tiré de *Campos de Castilla*, 1912

Document 3 : L'affiche du *Festival de folklore infantil* organisé à Plasencia (Extremadure) le 28 mars 2015.

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

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 de la ligne 30 (¡Ah!...) à la ligne 45 (...conocerle.), et les documents 2 et 3 en entier.

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

Document 1 :

Atraviesa la sociedad española honda crisis; hay en su seno reajustes íntimos, vivaz trasiego de elementos, hervor de descomposiciones y re combinaciones, y por de fuera un desesperante marasmo. En esta crisis persisten y se revelan en la vieja casta los caracteres castizos, bien que en descomposición no pocos [...] Sobre esta miseria espiritual se
5 extiende el pólipo político y en esta anemia se congestionan los centros más ó menos parlamentarios. La pequeñez de la política extiende su virus por todas las demás expansiones del alma nacional. Y aun el pólipo está en crisis. Los viejos partidos, amojamados en su ordenancismo de corteza, se arrastran desecados, y brota, como signo de los tiempos, el del buen tono escéptico y de la distinción *elegante*, el neo-
10 conservatorismo diletantesco y aseñoritado con golpes plutocráticos [...] Y ¿qué tiene que ver esto con lo otro, con el casticismo? Mucho; este es el desquite del viejo espíritu *histórico* nacional que reacciona contra la europeización. Es la obra de la inquisición latente. La Inquisición fue un instrumento de aislamiento, de proteccionismo casticista, de excluyente individuación de la casta. Impidió que brotara aquí la riquísima
15 floración de los países reformados donde brotaban y rebrotaban sectas y más sectas, diferenciándose en opulentísima multiformidad. A despecho de aduanas de toda clase, fue cumpliéndose la europeización de España, siglo tras siglo, pero muy trabajosamente y muy de superficie y cáscara. En este siglo, después de la francesada tuvimos la labor interna y fecunda de nuestras contiendas civiles; llegó luego el esfuerzo del 68 al 74, y
20 pasado él, hemos caído rendidos, en pleno colapso. Recobran fuerza nuestros vicios nacionales y castizos todos. Vive cada uno solo entre los demás en un arenal yermo y desnudo, donde se revuelven pobres espíritus encerrados en dermatoesqueletos anémicos. Con el sentido del ideal se ha apagado el sentido religioso de las cosas, que acaso dormita en el fondo del pueblo. ¡Qué bien se comprimió aquel ideal religioso que desbordaba en la
25 mística, que de las honduras del alma castiza sacaba soplo de libertad cuando la casta reventaba de vida! Aún hay hoy menos libertad íntima que en la época de nuestro *fanatismo* proverbial; definidores y familiares del Santo Oficio se escandalizarían de la barbarie de nuestros obispos de levita y censores laicos. Hacen melindres y se tapan los ojos con los dedos abiertos, gritando: ¡profanación! gentes que en su vida han sentido en
30 el alma una chispa de fervor religioso. ¡Ah! es que en aquella edad de expansión é irradiación vivía nuestra vieja casta abierta a todos los vientos, asentando por todo el mundo sus tiendas. Fue grande el alma castellana cuando se abrió a los cuatro vientos y se derramó por el mundo; luego cerró sus valvas y aún no hemos despertado. ¿Está todo moribundo? No, el porvenir de la sociedad española espera dentro de nuestra sociedad
35 histórica, en la Intrahistoria, en el pueblo desconocido, y no surgirá potente hasta que le despierten vientos ó ventarrones del ambiente europeo. Eso del pueblo que calla, ora y paga es un tropo insustancial para los que más le usan y pasa cual verdad inconcusa entre los que bullen en el vacío de nuestra vida *histórica* que el pueblo es atrocemente bruto é inepto. España está por descubrir, y sólo la descubrirán españoles europeizados. Se ignora
40 el paisaje, y el paisanaje y la vida toda de nuestro pueblo. Se ignora hasta la existencia de una literatura plebeya, y nadie para su atención en las coplas de ciegos, en los pliegos de cordel y en los novelones de a cuartillo de real entrega, que sirven de pasto aun a los que no saben leer y los oyen. En esa muchedumbre que no ha oído hablar de nuestros literatos de cartel hay una vida difusa y rica, un alma inconsciente en ese pueblo zafio al que se
45 desprecia sin conocerle. [...] Quisiera sugerir con toda fuerza al lector la idea de que el despertar de la vida de la muchedumbre difusa y de las regiones tiene que ir de par y enlazado con el abrir de par en par las ventanas al campo europeo para que se ore la patria. Tenemos que europeizarnos y chapuzarnos en pueblo. El pueblo, el hondo pueblo, el que vive bajo la historia es la masa común a todas las castas, es su materia

- 50 protoplasmática; lo diferenciante y excluyente son las clases é instituciones históricas. Y éstas sólo se remozan zambulléndose en aquél. ¡ Fe, fe en la espontaneidad propia, fe en que siempre seremos nosotros, y venga la inundación de fuera, la ducha!

Miguel de Unamuno, « Sobre el marasmo actual de España »,
En torno al casticismo, 1895.

Document 2 :

« El mañana efímero »

A Roberto Castrovido

- La España de charanga y pandereta,
cerrado y sacristía,
devota de Frascuelo y de María,
de espíritu burlón y alma inquieta,
5 ha de tener su mármol y su día,
su infalible mañana y su poeta.
El vano ayer engendrará un mañana
vacío y por ventura pasajero.
Será un joven lechuzo y tarambana,
10 un sayón con hechuras de bolero,
a la moda de Francia realista
un poco al uso de París pagano
y al estilo de España especialista
en el vicio al alcance de la mano.
15 Esa España inferior que ora y bosteza,
vieja y tahúr, zaragatera y triste;
esa España inferior que ora y embiste,
cuando se digna usar la cabeza,
aún tendrá luengo parto de varones
20 amantes de sagradas tradiciones
y de sagradas formas y maneras;
florecerán las barbas apostólicas,
y otras calvas en otras calaveras
brillarán, venerables y católicas.
25 El vano ayer engendrará un mañana
vacío y ¡por ventura! pasajero,
la sombra de un lechuzo tarambana,
de un sayón con hechuras de bolero;
el vacuo ayer dará un mañana huero.
30 Como la náusea de un borracho ahíto
de vino malo, un rojo sol corona
de heces turbias las cumbres de granito;
hay un mañana estomagante escrito
en la tarde pragmática y dulzona.
35 Mas otra España nace,
la España del cincel y de la maza,
con esa eterna juventud que se hace
del pasado macizo de la raza.

Una España implacable y redentora,
40 España que alborea
con un hacha en la mano vengadora,
España de la rabia y de la idea.

Antonio Machado, *Campos de Castilla*, 1912

Document 3 :

II FESTIVAL INFANTIL DE FOLCLORE
"CIUDAD DE PLASENCIA"

28 de marzo
de 2015

Teatro Alkazar
17.00 h.

ORGANIZA:
GRUPO DE FOLCLORE "CHISPA"

COLABORA:

Grupos participantes:
Alumnos Escuela Infantil "Chispa", de Plasencia
"La Besana", de S. Vicente de Alcántara
"Zangaena", de Riobos
"Albahaca", de Alburquerque
Grupo Infantil "Chispa," de Plasencia

Festival de folklore infantil, Plasencia, 28 mars 2015.

Exemples de sujets d'entretien à partir d'un dossier

CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2016

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará el fragmento de la entrevista a Raúl Lemesoff, www.educ.ar, 2013.

DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

Le dossier :

1. Présentez la classe cible, les spécificités de l'établissement en lien avec l'enseignement de l'espagnol, les objectifs de la séquence, les entraînements et évaluation proposés.

Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.
3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.
4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

I- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Consigne donnée aux élèves

Expresión escrita: *Al Ándalus y la herencia andalusí*

Redacta un texto sobre Al Ándalus y la herencia andalusí para acompañar la exposición sobre Al-Ándalus.

- *Primero, explica lo que es Al Ándalus (lugar, fechas, breve descripción, particularidad de este período histórico) ;*
- *después, da algunos ejemplos de lo que es la herencia andalusí ;*
- *por fin, propón algunas maneras de transmitir la herencia andalusí.*

Critères d'évaluation :

Traitement du sujet (références culturelles, construction, emploi de mots de liaison) /10 ;
Correction et richesse de la langue (réemploi du lexique et des structures grammaticales vus au cours de la séquence, conjugaisons) /10

Copie 1

Al-Ándalus designa el estado musulman en Europa en España y Portugal precisamente Al-Ándalus dura de 711 à 1492. En Al-Ándalus hay convivencia después los christianos, judios y musulmán. Al-Ándalus fue una era de grande tolenrenca y un puente después el Europa y el Africa de Norte mas Al-Ándalus fue una puerta del Europa que permide un connexion entre los dos continentes.

La herencia de Al-Andalus es muy rico y diveriscado por ejemplo: la lengua, cuatro mil palabros arabios son en lengua hispanica. Los juegos con la ajedrez, la alimentacion, la mostaza, los churros, la filosis con la traducion del obras de Platón y Euclides. La alimentacion y la arquitectura con la mezquita de Cordoba que en el presente es una catedral.

Al-Ándalus fue muy guapa pero desde la reconquista Al-Ándalus no es muy celebros. Muchas cosas permittir de mieu connaître Al-Ándalus , ir al museo por ejemplo, museos son completa sur Al-Ándalus . Cantarios cantar completo en la lingua del Al-Ándalus .

Copie 2

Las ideas de separación, de distancia y de amor imposible se encuentran a menudo en las canciones en ladino. Al-Ándalus es una puerta y un puente entre los continentes porque está a orillas del mar Mediterráneo. En el pasado hubo muchos intercambios entre Europa, Africa y oriente y hoy día sigue habiendo intercambios. La Fundación « Legado andalus » quiere dar a conocer la herencia de Al-Ándalus. Por ejemplo hay itinerarios historicos en colaboración con varios países como Marruecos o Tunés hay también un museo que presenta la herencia científica de Al-Ándalus. El objetivo es que los jóvenes españoles conozcan su pasada y es también para promover la tolerancia. Al-Ándalus estaba conquir por el Arabes musulmans. La lengua español contiene un poco de la lengua Arabes.

Al-Andalus es un comunidad de españa es en el sur de españa. Estaba una ciudad conquistaba por los Arabe en 711 a 1492. Hay la mezquita de Córdoba que se construyó sobre una basilica. Se construyó en 786, era un príncipe de la dinastía de los Omeyas.

España estaba un país de religión musulmana, juivios y chrétiente. En españa hay un catedral mezquita de Cordoba que se contruyó en el 786 y se considera que es un templo único en el mundo. Es impresionante.

Copie 3

Al-Andalus désigne l'état musulman créé en 711 et qui dura jusqu'en 1492. En Al-Andalus vivaient les hispanomusulmans avec les chrétiens et les juifs : trois religions coexistaient ensemble. C'est pourquoi Al-Andalus fut une période historique importante pour l'Espagne et pour l'Europe.

Aujourd'hui nous sommes héritiers de beaucoup de choses de cette période. Effectivement l'héritage de Al-Andalus est diversifié et riche. Al-Ándalus est une période de grande tolérance religieuse et la coexistence de diverses cultures fut enrichissante. Les héritages de Al-Ándalus sont l'agriculture par exemple les moulins à vent, l'architecture avec de nombreuses villes très belles comme Grenade, Cordoue et Séville, l'alimentation par exemple le piment, la langue (il y a quatre mille mots arabes en espagnol), le jeu par exemple les échecs et les mathématiques (l'algèbre).

Il est important de transmettre cet héritage car Al-Ándalus fut un pont entre les continents. Beaucoup d'espagnols ignorent l'héritage andalou. Par exemple, il y a des itinéraires touristiques. Il y a aussi des musées qui présentent l'héritage. L'objectif est que les jeunes espagnols connaissent leur passé et qu'ils promeuvent la tolérance. En outre les professeurs peuvent organiser des voyages en Andalousie pour enrichir leurs élèves. Les séfardites sont les descendants des juifs expulsés d'Al-Andalus après la Reconquête. Ils ont une langue qui est le ladino. Aujourd'hui un groupe turc réalise une chanson en ladino, Aman Aman : c'est aussi une manière de transmettre cet héritage.

II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A- Situation d'enseignement

Contexte

Lycée général et technologique dont les résultats au baccalauréat sont en dessous des moyennes académiques et nationales. Classe de seconde composée de 34 élèves. Langue vivante 2 obligatoire. Séquence proposée au cours du deuxième trimestre.

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

Thématique : Al-Ándalus et son héritage

Le projet final de la séquence s'inscrit dans le cadre d'une « semaine du vivre ensemble » menée dans l'établissement. En lien avec les professeurs d'histoire-géographie et de mathématiques, les élèves ont réalisé des affiches en français et en espagnol sur différents aspects d'Al-Ándalus afin de présenter une exposition au CDI. L'expression écrite la plus réussie a également été affichée en guise de présentation.

Programme : Art de vivre ensemble, mémoire : héritages et ruptures

Niveau attendu : A2 vers B1

Objectifs culturels

- Al-Ándalus et son héritage notamment architectural à travers la mosquée-cathédrale de Cordoue ;
- la découverte du judéo-espagnol ou ladino ;
- le tourisme culturel en Andalousie.

Objectifs linguistiques

- réactivation du passé simple ;
- mots de liaison *por ejemplo, además, pero, por eso, sobre todo, efectivamente, por fin* ;
- la tournure « *es + adjectif + verbe à l'infinitif* » ;
- lexique lié à la thématique (religions, vivre-ensemble) ;
- comparatif et superlatif : *más que / muy*

Objectifs pragmatiques

- Chercher et sélectionner des informations sur un site internet ;
- Ecrire un message argumenté.

Ordre d'étude des documents et compétences travaillées

1^{re} séance : Illustration (*Un cristiano y un musulmán juegan al ajedrez en una tienda*, *Libro de los juegos*, 1238) + trois citations.

CE (citations) et EO. Réactivation des connaissances pour les élèves qui ont déjà abordé cette thématique au collège. Mise en place du lexique (religions, vivre ensemble). Il s'agit également de fixer les dates essentielles (711, 1492).

Travail à la maison : en s'aidant du manuel, compléter une carte muette de la péninsule ibérique en plaçant *Córdoba*, *Sevilla*, *Granada* et en indiquant les trois frontières correspondant aux royaumes suivants : *el Califato de Córdoba (antes de 1031)* / *el Imperio almohade (antes de 1248)* / *el reino de Granada (antes de 1492)*.

2^e séance : *Los españoles y la herencia andalusí*, Eduardo GALEANO, *Espejos: una historia casi universal*, Siglo XXI, 2008.

CE et EO. A partir du titre, hypothèses de lecture qui permettent de réactiver le cours précédent. Lecture individuelle pour déterminer qui a laissé l'héritage / qui en sont les héritiers. Elucidation du lexique nouveau à l'aide d'un exercice « *Busca las traducciones o los sinónimos de...* ». Puis travail en binôme pour classer les différents éléments de l'héritage d'Al-Ándalus par catégorie sous forme de tableau et mise en commun.

Travail à la maison : reprendre les éléments du tableau et présenter l'héritage d'Al-Ándalus en employant les verbes *dejar*, *transmitir*, *crear*, *introducir*, *representar* au passé simple et en utilisant les mots de liaison suivants : *por ejemplo*, *además*, *sobre todo*, *efectivamente*, *por fin* (EE).

3^e séance : Recherche informatique (CE) sur la mosquée-cathédrale de Cordoue, sur le site <http://www.catedraldecordoba.es>, puis mise en commun.

Travail à la maison : être capable de présenter oralement la mosquée cathédrale de Cordoue et ses particularités en structurant son discours (EO).

4^e séance : Extraits du documentaire *Las rutas del legado andalusí*, réalisé par la Fondation *El Legado Andalusí*.

CO fragmentée, puis EO. Consigne : *repérer différentes façons de transmettre l'héritage d'Al-Andalus aujourd'hui*.

Travail à la maison : écrire deux phrases en employant la tournure *es* + adjectif + verbe à l'infinitif (*es importante... es necesario... es agradable...*) et en réemployant les idées du document (EE).

5^e séance : Deux chansons en judéo-espagnol (*Nuevas voces* 2nde, Didier)

CE et EO. Un encadré rappelant quelques faits historiques sur l'expulsion des juifs d'Espagne et les différents pays où ils se sont réfugiés accompagnent les textes des chansons. Après une lecture individuelle, un élève vient au tableau dessiner un schéma reprenant les principaux éléments de cet encadré : la date, le pays et la population concernés, puis différentes flèches montrant les pays vers lesquels migrent les juifs expulsés d'Espagne.

Lecture de la présentation des artistes en vérifiant que les élèves ont bien compris qu'il s'agit d'artistes contemporains, lointains descendants des juifs expulsés d'Espagne. Après une première

lecture des paroles des chansons, les élèves relèvent les différences (notamment orthographiques) entre le ladino et l'espagnol actuel. Puis les élèves travaillent en groupes sur les paroles des chansons. Il s'agit de repérer les personnages et l'histoire racontée dans chaque chanson afin de faciliter la compréhension littérale des textes. Les élèves doivent ensuite indiquer quelle est la tonalité qui domine dans chacune des chansons. La mise en commun permet de montrer les similitudes entre les deux chansons (tonalité triste, amour malheureux) et éventuellement de proposer une interprétation plus métaphorique en lien avec l'origine du ladino (possible parallélisme entre la femme et l'Espagne, toutes deux aimées et perdues).

6^e séance : évaluation finale (expression écrite).

B- Supports exploités dans la séquence

Document 1 :



Libro de los juegos. Un cristiano y un musulmán juegan al ajedrez en una tienda (1238)

- « No cabe pensar en una división estricta entre musulmanes y cristianos... En España, se encontraron dos mundos que no hicieron más que influirse entre sí a pesar de sus diferencias económicas y culturales ». (Fernando AZNAR, España Medieval, Musulmanes, judíos y cristianos, 1990)
- « Yo sentía que lo cristiano y lo moro, formaba parte de un nosotros. Porque es cierto que los cordobeses y cordobesas tienen rasgos de moros y de judíos y de celtas. » (Hashim CABRERA)
- « El idioma español sin el árabe está cojo. » (Antonio GALA)

Document 2: Los españoles y la herencia andalusí

« Los llamados moros eran españoles de cultura islámica, que en España habían vivido durante cinco siglos, treinta y dos generaciones, y allí habían brillado como en ninguna otra parte. Muchos españoles ignoran, todavía, los resplandores que han dejado aquellas luces. La herencia musulmana incluye entre otras cosas:

- la tolerancia religiosa, que sucumbió a manos de los reyes católicos;
- los molinos de viento, los jardines y acequias que todavía dan de beber a varias ciudades y riegan sus campos;

- el vinagre, la mostaza, el azafrán, la canela, el comino, el azúcar de caña, los churros, las albóndigas, los frutos secos;
- el ajedrez;
- la cifra cero y los números que usamos;
- el álgebra y la trigonometría;
- las obras clásicas de Anaxágoras, Ptolomeo, Platón, Aristóteles, Euclides, Arquímedes, Hipócrates, Galeno y otros autores, que gracias a las versiones árabes se difundieron en España, y en Europa;
- las cuatro mil palabras árabes que integran la lengua castellana;
- y varias ciudades de prodigiosa belleza, como Granada, que una copla anónima cantara así:
Dale limosna, mujer / que no hay en la vida nada / como la pena de ser / ciego en Granada. »

Eduardo GALEANO, *Espejos una historia casi universal*, Siglo XXI, 2008.

Document 3: Transcription d'extraits du documentaire *Las rutas del legado andalusí*, réalisé par la Fondation *El Legado Andalusí*

"Andalucía es un enclave privilegiado por la geografía y la historia, un lugar en el que desde hace siglos coinciden y se cruzan los grandes flujos mediterráneos. Su condición de puerta y puente entre continentes le permite ser punto de encuentro de pueblos, creencias y culturas e impulsar el diálogo y la colaboración entre Europa y el Norte de África" [...]

(Entrevista a la directora de la Fundación el Legado Andalusí)

"La Fundación pública el Legado andalusí tiene un objetivo muy importante que es conocer, difundir, revalorizar nuestro patrimonio histórico, lo que nos han dejado nuestros antepasados, lo que es nuestra historia [...] Hemos realizado proyectos de colaboración con Marruecos, Túnez, Líbano" [...] El pabellón de Al-Ándalus y la Ciencia ofrece una completa visión sobre el legado científico arabo musulmán [...] Otras actividades muy demandadas son las visitas guiadas para todo tipo de público.

(Entrevista a un profesor)

"Lo que queremos inculcarles a los alumnos son el conocimiento del pasado, valores de tolerancia, tolerancia hacia otra cultura, otra religión y respeto, respeto a una cultura diferente y respeto al patrimonio histórico, para que en futuro se pueda conservar y a través del conocimiento del pasado anticipar un poco lo que puede ocurrir en el futuro."

(<https://www.youtube.com>)

Document 4: Dos canciones en ladino

Amán amán, del grupo turco Sefarad.

Sefarad es una banda de música sefardí de Turquía. El grupo es muy conocido y popular en Turquía y la República del Norte de Chipre, ya que interpretan melodías en ladino y en turco.

Amán amán,

Yo a ti kuando te vi ennamori

Amán amán

Tu te aleshaste de mi

Amán amán

Este amor me kema el korason

Amán amán

Kuando va a ser la eskapasion

Amán amán.

Alfonsito, tradicional ladino, interpretado por Yasmin Levy.

Yasmin Levy (Jerusalén, 1975) como descendiente de sefardíes, ha propiciado con su poderosa voz que se conozca el ladino y que los romances de los judíos que fueron expulsados de la península ibérica hace más de quinientos años no se olviden.

Amelia CASTILLA, elpais.com, 17/10/2009.

*De los arvoles de frutas
De punta el melokoton
I de los reyes de Espanya
Alfonsito de Borbon*

*Donde vas tu Alfonsito
Donde vas tu por ayi
Voy en busca de Mercedes
Ke ayer tarde no la vi*

*Merceditas esta muerta
Muerta esta ke yo la vi
Siete dukes la yoravan
Todos por amor de ti*

*Al entrar el al palasio
Una sombra negra vi
Kuando mas me arretiraba
Mas se aserkava pa mi*

*No te asustes Alfonsito
No te asustes tu de mi
Ke soy tu esposa Mercedes
Ke me vengo a despedir*

*Si eres mi esposa Mercedes
Echa los brasos a mi
Los brasos ke te abrasavan
A la tierra se los di.*

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará el fragmento del tráiler *Leonera*, Pablo Trapero, 2008.

DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

Le dossier :

1. Présentez la classe cible, les spécificités de l'établissement en lien avec l'enseignement de l'espagnol, les objectifs de la séquence, les entraînements et évaluation proposés.

Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.
3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.
4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

I- PRODUCTIONS DES ELEVES

Consigne donnée aux élèves

Proyecto final: Para participar en el homenaje nacional a las víctimas de los atentados, escribo un poema para transmitir, gracias al poder de las palabras, un mensaje de paz universal.

Critères d'évaluation : Intérêt et efficacité du message (4 points) / Références culturelles (2 points) / Emploi de figures poétiques (4 points) / Maîtrise des conjugaisons (passé, présent, futur) et expression d'un souhait (4 points) / Emploi correct des prépositions *por/para* (2 points) / Réemploi du lexique en lien avec le thème (4 points).

Copie 1

La guerra es horror, la guerra es terror
El viento la lleva, el hombre se queda
Pero que dolor. Ni alma ni amor
Franco mató así el tiempo gano

La paz...
La paz es fragil, el libro es ligero
¡Desarmaremos el alma Franquista de todo ser!
Los libros recordarán, el hombre olvidará.

Paloma, que difícil es de atrapar
Paloma, tus alas rapido se quiebran
Paloma, tu vuelo es lindo y tranquilo

¡Zas! Que no se oiga jamás
Que puedas hacer lo que te plasca, Libertad
La moneda cambió, pero el pueblo no olvidó.

Copie 2

Las palabras ofenden, maten
Y el dolor se queda en lo más profundo del corazón
Para hacer correr lágrimas sobre demasiados rostros
Las palabras son duras.

Pero pueden ser dulces y luces
Como las alas de una mariposa
Que de una caricia cierra
Las heridas de un corazón rompe.

Y cuando tus ojos se colocan
Sobre las páginas de un libro,
Dejas un pedazo de tu alma
Para mostrar lo, dar lo al mundo.

Como la Torre de Babel
Tú, y tú, y yo y el
Es necesario que nos reunamos
Como las palabras de los libros.

Despues, la dictadura franquista
La paz se quedava
A traves la lengua
Es el opresión que he visto
Es la libertad que he ganado
Es la patria que he salvado.

Copie 3

No olvido, no olvidamos,
Nuestros cinco continentes
Llaman de socorro
¿Que puedan las palabras?
Pienso a Miguel Angel Asturias
Compartir, comprender, crecer.

La paz universal es cinco.
¡Cinco continentes!
Y para un mundo unido
Formarán uno.

Si las indigenas han tenido libros
La integración y la historia sea diferente.
¡Zas! Es el ruido de la muerte del mundo
Cuando Franco censuró las palabras.

La paz universal es cinco.
¡Cinco continentes!
Y para un mundo unido
Formarán uno.

No olvido, no olvidamos
Las palabras son el futuro
Como el mensaje de Che
Sobre cicatriz del América del Sur
No olvido, no olvidamos.

II- DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES

A- Situation d'enseignement

Contexte

Lycée d'enseignement général, technologique et professionnel de 600 élèves situé dans une ville de 20 000 habitants.

Classe de Terminale L, LV2 (Option théâtre) dont 4 élèves participent au dispositif « La fac avant ton bac » (suivi de cours en L1 LLCE Espagnol durant le 1^{er} semestre de l'année universitaire avec

passation des examens de compréhension et d'expression orales, conservation de ces UV en cas de réussite et d'inscription dans la filière après obtention du baccalauréat).

Effectif de 28 élèves, intervention d'une assistante colombienne 1h par semaine au cours du premier trimestre.

Création du projet final dans le cadre de la réflexion menée au sein de l'Ecole autour des valeurs de la République. Ce projet envisage la participation des élèves aux hommages des victimes d'attentat.

Descriptif de la séquence pédagogique

Objectifs culturels

- Repères sur l'Espagne du XX^{ème} siècle et du début du XXI^{ème} (La guerre civile espagnole / La dictature franquiste / la Transition / le nouveau monarque Felipe VI) ;
- l'enseignement de l'histoire aux jeunes Espagnols ;
- le poids des mots pour se rappeler le passé et construire un meilleur avenir.

Objectifs linguistiques

(Déterminés à l'issue d'une évaluation diagnostique).

- L'expression du souhait (le mode subjonctif) ;
- Les prépositions *por / para* ;

Objectifs pragmatiques

- Etre capable de construire et de collaborer à un projet final collectif en se créant tout au long de la séquence une boîte à outils (culturels, linguistiques...) ;
- être capable de s'inspirer de l'histoire et d'œuvres littéraires pour créer un poème afin de transmettre un message de paix ;
- être capable d'adopter une attitude de citoyen responsable lors d'un débat portant sur un sujet polémique (écoute, tolérance de l'avis d'autrui, expression d'une argumentation, défense d'un point de vue).

Mise en œuvre pédagogique

La séquence (qui suit un parcours intitulé « *Seamos responsables* ») s'inscrit dans le programme de cycle terminal en lien avec la notion "L'idée de progrès". Elle s'intitule « *El poder de las palabras* » et s'articule autour d'une problématique centrée sur le poids des mots pour construire un monde de paix.

Suite à une évaluation diagnostique (qui consistait à écrire la première strophe d'un poème afin d'illustrer la problématique), ont surgi quelques difficultés : manque de maîtrise des temps et particulièrement du mode subjonctif après les structures grammaticales qui expriment un souhait, confusion entre les prépositions *por / para*, manque d'arguments et de références culturelles pour étayer la réflexion.

La réalisation du projet final s'effectuera de manière collective par groupes de 4. Selon ses compétences, chaque élève du groupe a pour mission, lors des séances, de préparer le projet final en s'occupant d'un ou de deux critères d'évaluation en concevant au choix : un mini-dictionnaire, un tableau de conjugaisons, un memento des règles pour l'emploi de *por / para*, un registre d'idées pour répondre à la problématique, un répertoire de figures de style et de références culturelles.

Séance 1

Evaluation diagnostique : identification des difficultés pour réaliser le projet final.

Séance 2 : « Pérez-Reverte contra el olvido », El País, 18/11/2015

Je cherche à comprendre cet article de presse pour (au choix) :

- Réaliser et présenter un diaporama comprenant 4 diapositives sur les points-clé de l'histoire espagnole selon Arturo Pérez-Reverte.
- Imaginer les questions du public à l'issue de la présentation du livre de Pérez-Reverte.
- Rédiger les 10 premières lignes de son livre.

Séance 3 : « Me llamarán », Pido la paz y la palabra, Blas de Otero, 1955

Je comprends le poème de Blas de Otero (repérage des champs lexicaux et des figures de styles - onomatopées, enjambements, épiphores...) pour en imaginer la suite.

Séance 4 : « Polémica en España », www.República.com, 17/03/2015

Je comprends l'origine de la polémique et débats avec mes camarades pour, entre autres, développer ma capacité à argumenter et m'enrichir de leurs points de vue.

Séance 5 : réalisation du projet final.

B- Supports exploités dans la séquence

Document 1: Pérez-Reverte contra el olvido

El escritor presentó ayer en el Teatro Español su última obra, « La Guerra Civil contada a los jóvenes ».

De manera parecida a como hiciera el año pasado con *El Quijote*, el escritor Arturo Pérez-Reverte ha querido que las generaciones más recientes puedan acercarse al acontecimiento clave de la historia del siglo XX en España. De ese deseo nace su último libro, « *La Guerra Civil* » contada a los jóvenes (Alfaguara), ilustrado por Fernando Vicente. Anoche lo presentó en un abarrotado Teatro Español de Madrid, acompañado por los periodistas Manuel Jabois y Antonio Lucas.

Pérez-Reverte conoció la guerra a través del testimonio directo de su padre, de su tío y de su abuelo, quienes lucharon en el bando republicano, que le contaron diversos acontecimientos, de forma no maniquea. Por eso, afirmó el académico, « es error plantearse la guerra como una lucha de unos cuantos generales malvados contra el pueblo heroico. Fue mucho más complejo que eso ».

Lucas aprovechó el comentario para preguntarle por la importancia de la memoria histórica. « En mi casa hablábamos con normalidad de la guerra. Pero no de política, ¿eh? Pasó el franquismo y, con la Transición, llegó el gran error de apartar la guerra de la educación de los chicos », respondió el autor de *El asedio*. « Se han hecho algunas películas al respecto, pero no han ayudado mucho porque son parciales. Así que la mayoría de los jóvenes se encuentran en la orfandad histórica », abundó.

Desde el centro del escenario, ante la mirada atenta del público, los tres colegas de profesión charlaron sobre la división que provocó la Guerra Civil en la vida de los abuelos y bisabuelos de los jóvenes de hoy. « Esa lucha devino en la falta de reconocimiento de la razón y las virtudes del otro. Solo con la cultura y el conocimiento se puede acabar con eso, pero resulta que los jóvenes casi no leen y los profesores no se comprometen », dijo Pérez-Reverte después de explicar, a petición de Jabois, que su libro es delgado (144 páginas) e ilustrado para facilitar la lectura y la comprensión en las escuelas.

Los textos (« neutros, objetivos, sin partidismos ») van recorriendo en breves capítulos, cada uno de ellos de una página, el conflicto, desde sus raíces políticas hasta el triunfo franquista en 1939, con una pequeña extensión al exilio republicano, la Segunda Guerra Mundial, la lucha del maquis o el retorno de la democracia tras la muerte del dictador. A ello añade un glosario de términos esenciales y una cronología y mapas de las zonas controladas por cada bando entre el golpe militar de julio de 1936 y el fin de la guerra. La obra va ya por su segunda reimpresión, según precisó Pilar Reyes, directora editorial de Alfaguara.(...).

Víctor NÚÑEZ JAIME, *El País*, 18/11/2015.

Document 2

(Introduction) La figura de Blas de Otero (1916-1979) ha sido considerada casi unánimemente por la crítica como una de las más destacadas del panorama literario español de la posguerra. Su voz supo dar cuenta de las inquietudes de un joven vasco que conoció las miserias de dos guerras mundiales, la Guerra Civil española y la instauración de la dictadura franquista. En 1955, publicó Pido la paz y la palabra. Blas de Otero fue uno de los primeros poetas en desafiar la censura al expresar abiertamente su amor a la libertad. Formó parte del Partido Comunista Español a partir de 1952 aunque en aquellas fechas este partido estaba prohibido. Hasta su muerte, en 1979, luchó por la democracia.

Me llamarán...

«... porque la mayor locura que puede hacer un hombre en esta vida es dejarse morir, sin más ni más...»

Sancho, (*Quijote*, II, capítulo 74.)

1

Me llamarán, nos llamarán a todos.
Tú, y tú, y yo, nos turnaremos
en tornos de cristal, ante la muerte.
Y te expondrán, nos expondremos todos
a ser trizados ¡zas! por una bala.

Bien lo sabéis. Ventrán
por ti, por ti, por mí, por todos.
Y también
por ti.
(Aquí
no se salva ni dios. Lo asesinaron.)

Escrito está. Tu nombre está ya listo,
temblando en un papel. Aquél que dice:
abel, abel, abel... o yo, tú, él....

2

Pero tú, Sancho Pueblo,
pronuncias anchas sílabas,
permanentes palabras que no lleva el viento...

Blas de Otero, *Pido la paz y la palabra*, 1955.

Document 3 : « Polémica en España »

Una moneda de Felipe VI considera al franquismo parte de los últimos “70 años de paz”. Diversos sectores critican que no se haya tenido en cuenta la historia de España en el diseño de la moneda que conmemora los supuestos 70 años de paz en Europa desde la II Guerra Mundial.

www.Republica.com (17/03/2015)



Bilan de l'admission

Bilan de l'admission

Concours : **EBE CAPES EXTERNE**

Section / option : **0426E ESPAGNOL**

Nombre de candidats admissibles :	1003	
Nombre de candidats non éliminés :	968	Soit: 97 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale :	462	Soit: 48 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	69	Soit: 7 % 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 :	89.15	(soit une moyenne de : 7.43/20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	115.02	(soit une moyenne de : 9.59/20)
Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire :	81.92	(soit une moyenne de : 6.83/20)
Moyenne des candidats admis titre étranger :	0	(soit une moyenne de : 0/20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	57.44	(soit une moyenne de : 7.18/20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	80.68	(soit une moyenne de : 10.09/20)
Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire :	53.74	(soit une moyenne de : 6.72/20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :	0	(soit une moyenne de : 0/20)

Rappel

Nombre de postes :	462	
Barre de la liste principale :	85	(soit un total de : 7.08/20)
Barre de la liste complémentaire :	79.2	(soit un total de : 6.6/20)

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

Bilan de l'admission

Concours : **EBV TROISIEME CONCOURS DU CAPES**

Section / option : **0426E ESPAGNOL**

Nombre de candidats admissibles :	54	
Nombre de candidats non éliminés :	53	Soit: 98 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale :	29	Soit: 55 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0	Soit: 0 % 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 :	13.42	(soit une moyenne de : 6.71/20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	16.51	(soit une moyenne de : 8.26/20)
Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire :	0	(soit une moyenne de : 0/20)
Moyenne des candidats admis titre étranger :	0	(soit une moyenne de : 0/20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	5.49	(soit une moyenne de : 5.49/20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	7.43	(soit une moyenne de : 7.43/20)
Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire :	0	(soit une moyenne de : 0/20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :	0	(soit une moyenne de : 0/20)

Rappel

Nombre de postes :	38	
Barre de la liste principale :	12	(soit un total de : 6/20)
Barre de la liste complémentaire :	0	(soit un total de : 0/20)

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