



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES INTERNE ET CAER-PC

Section : ESPAGNOL

Session 2014

Rapport de jury présenté par :

Monsieur Yann PERRON
Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional
Président du jury

Avec la précieuse collaboration de

Mesdames et Monsieur N. PEREZ WACHOWIAK
D. CHATTE et I. THIERRY-REAUX
K. BURY et J. INZAURRALDE
Pour la rédaction des rapports d'épreuves

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

TABLE DES MATIERES

Avant-propos	3
Composition du jury	5
Bilan général	7
Définition des épreuves	8
Note de commentaire	10
I Dossier RAEP Admissibilité	12
II Épreuve orale d'admission	12
II.1 Dossier pédagogique	18
II.1.1 Exemple de traitement d'un dossier Collège	28
II.1.2 Exemple de traitement d'un dossier Lycée	44
II.2 Compréhension et expression en espagnol	54
III Exemples de sujets proposés à l'épreuve orale	57

AVANT-PROPOS

L'épreuve d'admissibilité du Capes interne d'espagnol consiste, comme pour les autres disciplines, en la présentation d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience (RAEP) dans lequel les candidats doivent, d'une part, faire état de leur parcours professionnel et, d'autre part, rendre compte d'une expérience pédagogique et l'analyser. L'admission, quant à elle, repose sur deux épreuves orales successives d'une durée totale d'une heure et vingt-cinq minutes, durée raisonnable pour apprécier les qualités d'un candidat à un poste de professeur certifié. Les rapports antérieurs ont permis de préciser les attentes du jury et de montrer qu'une préparation sérieuse et consciente des enjeux donnait toutes leurs chances aux candidats à ce concours. Certes, le rapport postes/nombre de candidats a rendu la sélection exigeante (20 postes pour le public, 23 postes pour le privé, respectivement en baisse de 20% et 42% par rapport à la session 2013) et nous adressons donc nos félicitations aux très bons candidats qui ont été lauréats du concours avec une moyenne très satisfaisante de 13,32 pour le secteur public et 12,64 pour le secteur privé.

Ce rapport de la session 2014 a pour but de préciser les attentes du jury et de rappeler le fonctionnement et l'esprit des épreuves. Si, au fond, les critères d'évaluation des connaissances et compétences des candidats sont globalement reconduits d'une année à l'autre, certaines difficultés récurrentes nous invitent à rappeler les écueils à éviter et à apporter quelques conseils méthodologiques pour la préparation de la prochaine session.

Il va sans dire que les deux épreuves revêtent un caractère didactique. La première (le dossier de RAEP) évalue, entre autres capacités, celle d'analyser sa propre pratique. C'est donc une démarche réflexive qui est attendue du candidat sur son parcours professionnel, mais aussi sur son aptitude à exprimer ses choix, à les expliciter et à adopter une distance critique vis-à-vis de ceux-ci.

La seconde, à travers la composition d'un projet pédagogique à partir d'un corpus de textes et d'images dont le sens et l'intérêt sont préalablement à analyser, met en jeu la capacité à projeter une mise en œuvre des savoirs dans une perspective d'enseignement. Nous soulignons donc le lien étroit qui unit la connaissance culturelle et linguistique de l'aire hispanophone (en somme, la discipline « espagnol »), la capacité à dégager le sens et l'intérêt de documents, et les modalités d'apprentissage retenues pour en assurer l'accès à tel ou tel niveau de classe. Les connaissances et compétences disciplinaires du candidat sont, rappelons-le, à mettre au service de choix didactiques et pédagogiques encadrés par les programmes ; cette unité dynamique des savoirs et de leur transmission définit le cœur du concours.

La deuxième partie de l'épreuve d'admission permet d'évaluer la capacité du candidat à comprendre et restituer le contenu d'un document sonore. Il est étonnant de constater que cette épreuve soumise à des candidats déjà en situation d'enseignement est fortement discriminante ; elle met, en effet, trop souvent en évidence des lacunes linguistiques et culturelles quelque peu inquiétantes.

Par ailleurs, le jury a pu regretter que, cette année encore, certains candidats s'avèrent incapables de bâtir un projet pédagogique un tant soit peu cohérent, ce qui laisse planer un doute sur l'authenticité ou la sincérité de leur dossier de RAEP sur la base duquel ils ont été déclarés admissibles. Les épreuves orales permettent de lever toute ambiguïté car seule une pratique personnelle bien réelle permet, en un temps de préparation limité, de proposer un projet pédagogique pertinent au regard du niveau de classe choisi. Il importe, d'ailleurs, que le choix « collège » ou « lycée » se fasse en fonction de la pratique professionnelle concrète du candidat, et non au prétexte qu'un sujet « collège » serait supposément plus facile qu'un sujet « lycée ».

Les 120 candidats admissibles ont été entendus avec la plus grande attention et le jury a eu le plaisir d'assister à des exposés parfois remarquables de qualité. Les candidats retenus s'expriment dans une langue riche et nuancée, aussi bien en espagnol qu'en français ; ils se sont certainement préparés avec régularité, méthode et conviction et ne peuvent avoir été surpris par la nature des épreuves car elles sont clairement définies dans les textes officiels et explicitées dans les rapports successifs. Que celui de la session 2014 apporte confiance et encouragements aux futurs candidats et procure les éclairages nécessaires à ceux qui ont échoué.

Enfin, je remercie très sincèrement tous les membres du jury 2014. Ils se sont attachés à évaluer les 844 candidats avec la plus grande rigueur, et aussi avec bienveillance et souci d'équité. Je souhaite également remercier le lycée Porte Océane du Havre ainsi que le lycée Emile Zola de Rennes qui nous ont réservé leur meilleur accueil et salue la disponibilité et la compétence de tous ceux qui ont contribué au très bon déroulement de ce concours.

Le président du concours
Yann PERRON

COMPOSITION DU JURY

Président

M. Yann PERRON

Inspecteur d'académie

Inspecteur pédagogique régional

Académie de ROUEN

Vice-présidente

Mme Sylvie IMPARATO-PRIEUR

Maître de conférences des universités

Académie de MONTPELLIER

Membres du jury

Mme Géraldine ADAMY

Professeur agrégé

Académie de BESANÇON

Mme María José ALMARAZ HERNANDEZ

Professeur certifié

Académie de ROUEN

M. Stéphane AÑORGA

Professeur certifié

Académie de CAEN

M. Mario BARBUTI

EC.R Professeur agrégé enseignement privé

Académie de VERSAILLES

Mme Estelle BOURJALA

Professeur certifié

Académie de POITIERS

M. Laurent BOUTIER

Professeur certifié

Académie de POITIERS

Mme Karen BURY

Professeur certifié

Académie de LILLE

M. David CERRONE

Professeur agrégé

Académie de PARIS

Mme Dominique CHATTÉ

Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie de BESANÇON
Mme Anne-Marie COLMOU-POUPIN Professeur certifié	Académie de RENNES
M. Pierre-Alain DE BOIS Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Estelle DEBRARD Professeur Agrégé	Académie de PARIS
M. Mor GAYE Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Rose-Marie GOUGA Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie de CLERMONT-FD
M. José INZAURRALDE Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
Mme Anne-Françoise JÉGO Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES
Mme Josiane LALANNE Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
Mme Catherine LAPORT Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Simone MARCELLESI Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Nathalie PEREZ WACHOWIAK Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Thierry POLIRSZTOK Professeur agrégé	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Maitena SUSPERREGUI Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
Mme Isabelle THIERRY-RÉAUX Professeur certifié	Académie de ROUEN
Mme Valérie VIDAL Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional	Académie de POITIERS

BILAN GENERAL

CAPES interne Nombre de postes : 20

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 872

Nombre de candidats non éliminés : 450 soit 51,61% des inscrits

Barre d'admissibilité : 11/20

Nombre de candidats admissibles : 56 soit 12,44% des non éliminés

Moyenne des candidats non éliminés : 6,39/20

Moyenne des candidats admissibles : 12,16/20

Bilan de l'admission

Nombre de candidats admis : 20

Barre d'admission : 11,33/20

Moyenne des candidats non éliminés (admissibilité + admission) : 10,83/20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 13,32/20

ACCES À L'ECHELLE DE REMUNERATION CAPES PRIVE Nombre de postes : 23

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 550

Nombre de candidats non éliminés : 394 soit 71,64% des inscrits

Barre d'admissibilité : 10/20

Nombre de candidats admissibles : 64 soit 16,24% des non éliminés

Moyenne des candidats non éliminés : 6,84/20

Moyenne des candidats admissibles : 11,95/20

Bilan de l'admission

Nombre de candidats admis : 23

Barre d'admission : 10,67/20

Moyenne des candidats non éliminés (admissibilité + admission) : 10,31/20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 12,64/20

DEFINITION DES EPREUVES

Epreuves du CAPES interne et du C.A.E.R.-CAPES section langues vivantes étrangères

Pour toutes les épreuves, la note zéro est éliminatoire. Lorsqu'une épreuve comporte plusieurs parties, la note zéro obtenue à l'une ou l'autre des parties est éliminatoire.

Épreuve d'admissibilité

Épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (coefficient 1)

Le **dossier est adressé par le candidat** au ministre chargé de l'éducation dans le délai et selon les modalités fixées par l'arrêté d'ouverture du concours. Le fait de ne pas faire parvenir le dossier dans le délai et selon les modalités ainsi fixées entraîne l'élimination du candidat.

Le jury examine le dossier de RAEP qu'il **note de 0 à 20**. Le dossier est soumis à une **double correction**. Il n'est pas rendu anonyme.

Le dossier de RAEP comporte deux parties.

Dans une première partie (2 pages dactylographiées maximum), le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement, en formation initiale (collège, lycée, apprentissage) ou, le cas échéant, en formation continue des adultes.

Dans une seconde partie (6 pages dactylographiées maximum), le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue le cas échéant à la prise en compte de la diversité des élèves, ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions, ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisi de présenter.

Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en œuvre d'une ou plusieurs séquences d'enseignement, au niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux, à la transmission des connaissances, aux compétences visées et aux savoir-faire prévus par ces programmes et référentiels, à la conception et à la mise en œuvre des modalités d'évaluation, en liaison, le cas échéant, avec d'autres enseignants ou avec des partenaires professionnels. Peuvent également être abordées par le candidat les problématiques rencontrées dans le cadre de son action, celles liées aux conditions du suivi individuel des élèves et à l'aide au travail personnel, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service des apprentissages, ainsi que sa contribution au processus d'orientation et d'insertion des jeunes.

Chacune des parties devra être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21x29,7 et être ainsi présentée :

- dimension des marges : droite et gauche : 2,5 cm ; à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,25 cm
- sans retrait en début de paragraphe.

À son dossier, le candidat joint, **sur support papier, un à deux exemples de documents ou**

travaux, réalisés dans le cadre de l'activité décrite, et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury.

L'**authenticité des éléments** dont il est fait état dans la seconde partie du dossier doit être **attestée par le chef d'établissement** auprès duquel le candidat exerce ou a exercé les fonctions décrites.

Les **critères d'appréciation du jury** porteront sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite ;
- la structuration du propos ;
- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée ;
- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;
- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.

Pendant l'épreuve d'admission, dix minutes maximum pourront être réservées lors de l'entretien, à un échange sur le dossier de RAEP qui reste à cet effet à la disposition du jury.

Épreuve d'admission

Épreuve professionnelle en deux parties (coefficient 2)

Chacune des parties entre pour moitié dans la notation.

Première partie : exploitation pédagogique de documents en langue étrangère (notamment audio, textuels, vidéo) soumis au candidat par le jury.

- Durée de la préparation : 2 heures
- Durée de l'exposé : 30 minutes maximum
- Durée de l'entretien : 25 minutes maximum.

Cette partie de l'épreuve comporte **un exposé suivi d'un entretien**. Elle tient compte du niveau d'enseignement (collège ou lycée) dans lequel le candidat a une expérience. Le candidat fait connaître ce niveau au moment de l'inscription au concours. Cette partie se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en langue étrangère.

Deuxième partie : compréhension et expression en langue étrangère.

- Durée : 30 minutes maximum

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

Dix minutes maximum imputables sur la durée totale des entretiens pourront être réservées à un échange **sur le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle** établi pour l'épreuve d'admissibilité, qui reste, à cet effet, à la disposition du jury. Cet échange se déroule en langue étrangère. »

**NOTE DE COMMENTAIRE RELATIVE A L'ÉPREUVE D'ADMISSIBILITE PRENANT APPUI SUR
UN DOSSIER DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE
(RAEP)**

Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle, écrit **en français** (cf. le référentiel de compétences du professeur - compétence 2) comporte deux parties :

Première partie (2 pages dactylographiées maximum) :

Le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement de l'espagnol, en formation initiale (collège, lycée, université) ou en formation continue des adultes.

Seconde partie (6 pages dactylographiées maximum) :

Le candidat choisit une situation d'apprentissage qu'il a mise en œuvre pendant son cursus professionnel et qui lui paraît significative au regard des objectifs de l'enseignement de l'espagnol, pour le niveau dans lequel il intervient (ou est intervenu) et le public d'élèves qui lui a été confié. Le candidat devra présenter et analyser dans son dossier **l'un** (ou plusieurs) des éléments suivants :

- une courte séquence de deux ou trois séances conçue en vue de l'acquisition de savoirs linguistiques et culturels et de compétences de communication ;
- la conception d'évaluations écrites et/ou orales ;
- le travail personnel demandé aux élèves dans et en dehors des séances d'enseignement ;
- l'intégration et l'incidence des technologies de l'information et de la communication dans la conception et la mise en œuvre d'un projet pédagogique.

Le candidat

- exposera clairement ses objectifs et ses choix en situant brièvement le projet dans le cadre d'une progression et en se référant aux programmes en vigueur ;
- procédera à une analyse des besoins des élèves et décrira les stratégies retenues : choix du ou des supports (textuels, audio/vidéo, iconographiques) et description de chacune des étapes du projet et de l'enchaînement des activités ;
- mettra un accent particulier sur les activités de pratique langagière et d'apprentissage de savoirs nouveaux ;
- fera le bilan de son action en prenant appui sur les indicateurs de son choix ;
- pointera les réussites et les faiblesses de la mise en œuvre et suggérera des pistes d'amélioration.

Le jury évaluera chacun des dossiers à partir des critères suivants :

- la maîtrise de la langue française (qualité de l'expression, maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe) ;
- la cohérence globale du dossier ;
- la structuration du propos ;
- la pertinence du choix de l'activité décrite ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite ;
- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;
- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée.

« *Un ou deux exemples de documents ou travaux réalisés dans le cadre de la situation*

décrite » : le candidat joindra à son dossier des documents qui illustreront et expliciteront sa présentation d'une situation d'apprentissage. Il veillera à présenter des documents significatifs, précis et concis (**de 1 à 8 pages maximum**). Les règles de mise en page du dossier s'appliqueront à ces documents additionnels (cf. infra). Le jury sera attentif à l'authenticité et à la cohérence de l'argumentation. Si la maîtrise des concepts didactiques - et donc de la terminologie qui l'accompagne - auxquels les Programmes font référence paraît indispensable, le jury ne préconise aucune école ni terminologie particulières. La langue utilisée dans le dossier sera claire et accessible.

Si le dossier du candidat est retenu pour les épreuves d'admission, il pourra servir de support à une partie de l'entretien prévu dans la deuxième partie de l'épreuve orale ; les échanges entre le jury et le candidat se feront en espagnol.

Rapport sur l'épreuve d'admissibilité : le dossier de RAEP
établi par Mme Nathalie PEREZ WACHOWIAK
LE DOSSIER DE RAEP : une épreuve en soi

- 1. LE PARCOURS PROFESSIONNEL**
- 2. LA PRESENTATION DE LA SEQUENCE, L'ANALYSE REFLEXIVE ET LES ANNEXES**
 - A. Choisir les supports et le projet d'apprentissage**
 - B. Présenter sa séquence**
 - C. Analyser sa pratique**
 - D. Choisir les annexes**

Le présent rapport doit se lire en complément du rapport 2013.
Nous n'y répéterons pas les indispensables conseils et pistes rédigés l'an passé.

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

Le dossier de RAEP est constitué de deux parties :

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

Le dossier de RAEP est donc une épreuve en soi qui doit permettre au candidat de démontrer ses aptitudes d'enseignant. **La cohérence entre ces deux parties est une clé indispensable de la réussite.**

Cette année encore, le jury a constaté que de nombreux candidats avaient su mettre en synergie leurs compétences professionnelles acquises et leur réflexion pédagogique.

Nombreux sont ceux qui ont ainsi su manifester, à travers des choix opérés avec pertinence, la convergence de leur parcours et leurs connaissances dans le domaine de la didactique : références (judicieusement intégrées) aux textes officiels et aux programmes, terminologie utilisée à bon escient et capacité réflexive.

Cependant, certains dossiers ont montré un contraste étonnant et qui les a desservis, entre l'expérience annoncée et les démarches mises en œuvre dans la séquence proposée ou l'analyse didactique. On peut s'étonner par exemple de candidats évoquant leur parcours professionnel uniquement en lycée professionnel et qui présentent à la première personne une séquence en collège.

Le jury a apprécié les dossiers faisant preuve de réalisme, de capacités de synthèse et de recul sur les mises en œuvre. Certaines productions riches, rigoureuses et pertinentes ont été très agréables à lire.

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

Nous rappelons que les candidats doivent consulter les textes officiels mis en ligne sur le site du ministère de l'Éducation nationale et qui définissent les modalités de présentation et les contenus du RAEP. **Tout dossier ne respectant pas les modalités prévues sera rejeté.**

(Voir à ce titre les chapitres « définition des épreuves » et « note de commentaire sur le dossier de RAEP » présent au début de ce rapport).

Nous revenons sur quelques exigences de base dans la présentation et la rédaction du dossier, reflet de la rigueur inhérente à la mission d'enseignement et d'une maîtrise des deux langues indispensable à l'exercice du métier. Ainsi le jury a-t-il lu avec aisance et facilité les dossiers bien structurés, articulés autour de paragraphes dont la présentation aérée mettait en exergue la capacité du candidat à distinguer l'essentiel de l'accessoire. À l'inverse, il a déploré les présentations qui abusaient de phrases soulignées ou en gras, sans cohérence avec l'intérêt des propos, les textes non alignés ni justifiés, les accents apposés à la main sur les voyelles espagnoles.

Nous rappelons que le professeur d'espagnol doit conduire ses élèves à une meilleure maîtrise de la langue française comme de la langue espagnole. C'est pourquoi la qualité de l'expression dans les deux langues doit être un modèle : nous ne pouvons que conseiller une relecture minutieuse de l'ensemble du dossier de RAEP afin que cette double compétence linguistique soit une évidence pour le jury.

Le même soin de lisibilité et de présentation irréprochable doit être apporté dans la transcription des annexes.

Une fois encore, cette exigence envers lui-même est un prérequis indispensable à tout candidat au poste d'enseignant. Comment imaginer, en effet, un candidat qui pourrait ensuite exiger de ses élèves un investissement et des travaux de qualité qu'il est lui-même dans l'incapacité de fournir ?

1. LE PARCOURS PROFESSIONNEL

Il s'agit pour le candidat de démontrer comment son parcours antérieur lui a permis de développer les compétences attendues voire transférables pour devenir enseignant de langue.

Une fois encore, c'est un esprit d'analyse et de synthèse qui doit présider au choix des arguments présentés : le jury attend du candidat qu'il soit capable d'une sélection rigoureuse et pertinente de ses expériences. S'il convient d'avoir connaissance des compétences requises pour l'exercice de ce métier et de mettre en regard ses aptitudes et acquis, il ne s'agit pas pour autant de redéfinir ex-abrupto le métier d'enseignant à travers de grands principes généraux, déconnectés de toute réalité personnelle.

Le jury a donc apprécié les candidats qui se sont appuyés sur les seules expériences professionnelles éclairant ainsi leur candidature au poste d'enseignant d'espagnol et mettant en relief le profit qu'ils avaient pu en tirer.

À l'inverse, tout récit autobiographique exhaustif, tableau synoptique, catalogue des affectations, CV ou lettre de recommandation ne pouvaient répondre aux attentes de cette première partie de l'épreuve. Les candidats ayant fait leur propre éloge ou celui de la langue espagnole n'ont pas davantage pu démontrer au jury en quoi leur réflexion personnelle sur leur expérience professionnelle pouvait valider leur candidature.

Le jury a particulièrement apprécié les candidats qui ont présenté une analyse structurée de leur parcours dans un registre simple, précis et rigoureux et s'appuyant sur une réalité tangible et concrète.

2. LA PRESENTATION DE LA SEQUENCE, L'ANALYSE REFLEXIVE ET LES ANNEXES

Cette partie du dossier doit permettre au jury de mesurer les capacités du candidat à mettre en œuvre un projet d'apprentissage.

La présentation d'une séquence, son analyse réflexive et les annexes choisies doivent amener le candidat à démontrer son aptitude à développer des compétences chez les élèves, dans le respect des programmes et des missions assignées à l'enseignement des langues vivantes.

Le jury a mesuré la cohérence du projet didactique et pédagogique à la qualité des liens entre la présentation de la séquence, le retour réflexif proposé et le choix des documents en annexe.

Usage d'un vocabulaire technique maîtrisé

Si toute discipline possède un langage spécifique, le recours à un lexique technique ne doit pas être une fin en soi mais un moyen d'éclairer le propos, de le rendre plus précis. Toute utilisation de termes non maîtrisés rend la démonstration caduque.

Nous donnerons quelques exemples de confusions qui témoignent d'un déficit de maîtrise de notions de base : la compétence pragmatique n'est pas la simple capacité à être « pragmatique » au premier sens du terme ; activités langagières et compétences ne sont pas synonymes ; enfin, est-il important de différencier les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives.

Usage des citations et des sources

Le jury attend des candidats qu'ils citent leurs sources en faisant preuve de la maîtrise des obligations en la matière. Plusieurs documents pris sur *YouTube* par exemple sont présentés sans en vérifier ni donner la source originale.

Par ailleurs, nous rappelons l'inutilité et la contre-productivité de citer les textes officiels, de longs passages du CECRL ou des règles de grammaire.

A. Choisir les supports et le projet d'apprentissage

La construction d'une séquence consiste à prévoir un projet d'apprentissage qui permet une mise en action des élèves et nécessite l'usage de la langue dans le cadre d'une ou de plusieurs activités langagières.

Il s'agit donc pour l'enseignant de trouver une cohérence d'ensemble : une cohérence dans le choix des supports et des activités langagières travaillées, dans le projet de fin de séquence auquel préparent ces activités langagières. Certains candidats n'ont pas pris en compte cette dimension essentielle et préconisent, par exemple, une tâche finale orale en ne prévoyant que des entraînements à l'écrit.

Mais il s'agit également de construire chez les élèves des stratégies de réussite afin qu'ils soient en mesure de réaliser le projet de fin de séquence.

C'est pourquoi le jury a apprécié les dossiers dans lesquels une véritable réflexion avait présidé à la mise en place des différentes étapes de la séquence et de la séance et qui s'organisaient autour de véritables entraînements. Ces dossiers convaincants conduisaient à des tâches projets réalistes, réalisables et incluant une dimension culturelle.

Le choix des supports :

Parce qu'il s'agit de développer des compétences linguistiques chez les élèves tout en les aidant à se construire une image de la diversité culturelle du monde hispanophone, seuls des supports authentiques, consistants et variés sont recevables pour élaborer une séquence efficace. Ce prérequis est valable aussi bien en collège qu'en lycée.

Certains candidats, pour en expliciter le choix, ont présenté une rapide analyse des documents qu'ils comptaient proposer : ce point a été apprécié.

Nous rappelons que les documents ne doivent pas heurter la sensibilité des apprenants et qu'aucun projet d'apprentissage ne peut aller à l'encontre de l'éthique ou du bon sens. Que penser de l'exploitation de photos qui présentent des scènes de violence difficilement soutenables ou d'une tâche finale proposant aux élèves : « Tu dénonces tes parents au commissariat, invente le motif de la plainte... » ?

Nous mettons en garde les candidats qui se contentent de proposer une séquence tirée d'un manuel sans opérer des choix pédagogiques ou se contentant de suivre les pistes du livre du professeur. Sans parler de quelques « copier-coller » de séquences trouvées sur Internet.

B. Présenter sa séquence

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

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

Les candidats admissibles ont produit un exposé structuré, dégagant une problématique comme fil rouge du projet d'apprentissage. La lisibilité des propos ainsi que l'intention pédagogique y étaient directement compréhensibles, l'argumentation claire et étayée.

La prise en compte des différents profils d'élèves y était explicitement exposée ; par exemple des séquences en lien avec le projet professionnel des élèves pour les classes de LP ou des aménagements pour les élèves dyslexiques.

Ces mêmes candidats ont démontré leurs capacités à mettre en place des activités dépassant l'unique élucidation du lexique ou le simple repérage d'informations lors d'entraînements à la compréhension par exemple, et conduisant effectivement les élèves à accéder au sens du support travaillé. Nous souhaitons réaffirmer ici qu'aucun document ne peut être un prétexte linguistique et qu'il s'agit bien de l'exploiter pour le sens et le message qu'il porte.

Dans ces dossiers recevables, les évaluations étaient précédées d'entraînements en accord avec les savoirs et savoir-faire attendus et la trace écrite articulée autour d'outils linguistiques utilisés en classe, porteurs de sens et servant le projet final.

Le jury a également valorisé les candidats qui ont mis en lumière les articulations entre les séances, tout comme ceux qui ont clairement présenté le travail d'apprentissage et de préparation donné aux élèves entre les cours.

Mais il a déploré que, dans de trop nombreux dossiers, le seul lien entre les séances soit d'ordre grammatical.

Plusieurs candidats ont choisi de présenter des séquences en lien avec l'Histoire des Arts en collège. Le jury a pris en compte cet intérêt pour les apports interdisciplinaires, à condition que la séquence présentée se déroule en espagnol et se fixe également des objectifs linguistiques. Nous attirons l'attention des candidats néanmoins sur le choix des œuvres très souvent évoquées (*Guernica* par exemple) qui peuvent sembler bien complexes pour des élèves de troisième. L'on pourrait suggérer de présenter quelques dessins préparatoires de Picasso par exemple. D'autre part, le travail sur quelques œuvres d'art bien choisies peut être proposé dans d'autres séquences, ce qui complétera l'ensemble des connaissances acquises en Histoire des Arts.

Un certain nombre de dossiers ont proposé un usage des outils numériques en cours d'espagnol, ce qui est conforme aux attentes de l'enseignement des langues vivantes. De l'usage raisonné du vidéoprojecteur au recours à la baladodiffusion : la place du numérique est un champ pédagogique qu'il convient, en effet, d'explorer en cours. Cependant, que penser de la plus-value pédagogique pour ces élèves qu'on laisse en salle d'informatique pour « faire des recherches sur Internet », « pour se cultiver », « pour faire un diaporama » ? Quelle place et quel rôle de l'enseignant d'espagnol dans ces démarches ?

Choix didactiques et mises en œuvre pédagogiques - Quelques-unes des erreurs qui nuisent à la construction de compétences chez les élèves : un questionnement frontal, l'absence de pauses récapitulatives, l'oral en interaction confondu avec un écrit oralisé ou pensé comme une conversation au cours de laquelle le professeur pose des questions, les exercices à trous systématiques pour développer la compréhension orale...

C. Analyser sa pratique

La note de commentaires pour l'épreuve de RAEP en espagnol précise les objectifs de cette sous-partie : « Le candidat fera le bilan de son action en prenant appui sur les indicateurs de son choix et pointera les réussites et les faiblesses de la mise en œuvre et suggérera des pistes d'amélioration. »

Le jury a constaté que cette partie réflexive a souvent été négligée et nous ne pouvons que conseiller vivement aux futurs candidats d'attacher le plus grand soin à cette partie de l'épreuve.

En effet il n'est pas d'acte pédagogique qui ne soit accompagné d'un temps de réflexion a posteriori. L'absence de ce retour réflexif a été pénalisée.

Il est attendu du candidat un commentaire à distance entre ce qu'il a prévu et ce qui a été réalisé ; dans l'analyse de ce hiatus, le candidat doit montrer sa capacité à comprendre et analyser les mécanismes d'apprentissage et d'enseignement, à proposer des remédiations. Aucune place n'est possible pour une liste de reproches sur le comportement actuel des élèves, « leur incapacité à travailler de nos jours » ni pour un résumé auto-satisfait de ce qui a été produit basé sur la simple réaction subjective « les élèves avaient l'air content ».

Le jury attend un retour critique sur les stratégies mises en place pour développer les compétences chez les élèves, sur l'analyse de leurs difficultés face à l'activité ou aux supports exploités et les remédiations qui en découlent.

Le jury a particulièrement apprécié la démarche de certains candidats, qui malgré quelques maladresses ont su manifester une attitude réflexive, en toute honnêteté intellectuelle. Une telle posture est de bon augure et conduit à déduire que le futur enseignant saura évoluer et faire évoluer ses pratiques au cours de sa carrière.

D. Choisir les annexes

Tout comme les parties précédentes, le choix des annexes doit démontrer les capacités du candidat à procéder à des choix pertinents. Les annexes doivent donner de la lisibilité à la mise en œuvre de la séquence et de la séance.

Le jury a déploré des annexes peu significatives, sans pertinence ou mal choisies par rapport au projet pédagogique présenté. Certains projets d'apprentissage n'ont pu être appréciés du fait de l'absence des documents-soutiens qui le régissaient : comment évaluer une séance articulée autour d'un document oral dont le jury ne dispose ni du script ni de la source ?

On attend du candidat qu'il fournisse tout document permettant au jury de comprendre ce dont il parle.

Parce qu'ils éclairaient avec justesse le déroulement de la séance ou de la séquence, voire l'analyse *a posteriori*, le jury a apprécié de lire des copies d'élèves corrigées s'inscrivant dans une progression cohérente et pertinente, en adéquation avec les tâches demandées, des grilles d'évaluations personnalisées, des travaux d'élèves venant éclairer la réalisation du projet de séquence.

**Rapport sur l'épreuve d'admission : le dossier pédagogique
établi par Mmes Dominique CHATTÉ et Isabelle THIERRY RÉAUX**

Rappel du Bulletin Officiel sur la nature de l'épreuve

Sujet type pour la session 2014

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

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

- la classe destinataire,
 - les raisons qui vous ont conduit à garder tous les documents ou à en éliminer certains,
 - vos objectifs et la progression en indiquant à quelles activités langagières vous prévoyez d'entraîner vos élèves,
 - l'évaluation finale envisagée.
3. Vous exposerez la préparation détaillée de la première heure de cours ou de la dernière heure de cours, avant une éventuelle évaluation finale ou un devoir.
 4. Entretien avec le jury.

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

La session 2014 du CAPES Interne fait apparaître que la majorité des candidats a pris en compte les rapports des jurys des années précédentes et que rares sont ceux qui ont semblé découvrir l'épreuve orale portant sur le dossier pédagogique.

Les dossiers pédagogiques proposés, qu'il s'agisse du collège ou du lycée, ont donné lieu à l'exploitation de documents très variés (texte d'auteur, poème, extrait de pièce de théâtre, documents visuels) et montré toute l'importance d'un ancrage culturel fort allié à des registres linguistiques riches. Cette réaffirmation de l'entrée culturelle (tant on ne peut dissocier la langue du contexte spatio-temporel dont elle est issue) a exigé des candidats qu'ils fassent une analyse suffisamment rigoureuse et approfondie des documents qui composaient leur dossier et des contextes dans lesquels ils avaient été conçus ou auxquels ils faisaient référence. A cela s'ajoute la nécessaire culture générale sans cesse actualisée dont doit faire preuve tout professeur en exercice. Les sujets ne faisaient pas appel à une forme d'érudition, mais à des connaissances solides sur des thématiques souvent citées dans

les programmes ou documents ressources institutionnels, et repris dans maints manuels scolaires.

Le respect du sujet imposé, identique dans tous les dossiers de cette session (on mettra toutefois en garde les candidats qui en feraient une règle pérenne, car tout sujet est susceptible d'évoluer d'une session à l'autre), était un autre axe de réussite pour le candidat averti. Le cas fut fréquent de candidats qui, vraisemblablement faute d'entraînement, n'ont pu présenter les différentes étapes du dossier, notamment la préparation détaillée d'une séance de cours, souvent écourtée, si ce n'est abandonnée.

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

1. LE SENS ET L'INTERET DES DOCUMENTS

Cette première partie de l'épreuve suppose du candidat qu'il s'attache à analyser tous les supports du dossier et d'en dégager la spécificité. Rappelons qu'il s'agit d'une étape indispensable au moment où l'enseignant conçoit une séquence. L'entrée est ici universitaire, même si l'on n'attend pas du candidat qu'il manie des concepts érudits, mais une terminologie adaptée.

On s'étonnera que certains candidats n'identifient pas de grands auteurs de la littérature latino-américaine comme Gabriel García Márquez récemment disparu, l'écrivain et poète uruguayen Mario Benedetti ou méconnaissent la douloureuse biographie de l'artiste mexicaine Frida Kahlo qui a marqué son œuvre (dossier C3). On aimerait que la référence à la nature morte propre à la peinture du Siècle d'Or, au *bodegón* à la manière d'un Zurbarán, soit citée dans la mise en scène théâtrale du célèbre cuisinier catalan Ferran Adrià (dossier L2) ; on attendrait que le foulard blanc des mères et grands-mères de la Place de mai à la recherche de leurs *disparus* soit identifié. On ne peut non plus accepter la confusion entre auteur et narrateur, voix narrative et voix poétique, entre comparaison et métaphore (dossier C2) ou la méconnaissance des didascalies de l'écriture théâtrale (dossier C3). Plus ardue était la perception de la métaphore filée de la quête du savoir, tel un voyage au long cours vers l'île au trésor où officie le professeur-timonier (dossier C2) ou le repérage des ressorts de l'humour dans le récit d'Elvira Lindo, telle la chute de la dernière phrase (dossier C1). Il convient de cerner avec précision la nature des documents, ce qui a permis à certains

candidats de mettre en évidence l'esthétique poétique du dessin de Pablo Bernasconi (dossier L3) évitant ainsi le qualificatif déplacé de dessin « humoristique » compte tenu du contexte. On remarquera en revanche la qualité de certains exposés où le candidat a pu mettre en évidence ses connaissances en identifiant, par exemple, le personnage d'Isabelita, troisième épouse de Perón et première femme à la présidence de l'Argentine de 1974 à 1976 (dossier L3). Néanmoins, une méconnaissance des données géographiques élémentaires au sujet des pays de l'aire hispanique (situer San Sebastián dans les Asturies ou à Santander par exemple) n'est pas recevable.

Une analyse cohérente suppose là encore un entraînement à la lecture de documents de nature très diverse, lié à une volonté permanente d'enrichir sa propre culture. Bien souvent, les candidats se sont contentés d'une description sommaire du document, d'une restitution factuelle, d'une simple paraphrase, sans parvenir à dégager ce qui en faisait l'originalité. Des contresens sont venus pervertir l'approche du dossier, telle la confusion entre le personnage de Frida Kahlo avec sa propre mère habillée en blanc (dossier C3) alors que l'accident dont a été victime l'artiste ne lui a pas permis d'enfanter. Il suffisait de lire l'arbre généalogique dans sa verticalité, comme l'indiquait le titre du tableau, *Mis abuelos, mis padres y yo*, pour comprendre que le personnage central de la petite fille au premier plan n'était autre que Frida Kahlo en personne, fruit du métissage européen et mexicain. Percevoir un horizon plein d'espoir dans la couleur sépia de l'affiche du documentaire *La Bestia* au lieu d'évoquer ce train de marchandises pris d'assaut par des émigrants qui s'apprêtent à traverser la frontière du Mexique vers les Etats-Unis de manière illégale et au péril de leur vie témoignait, là encore, non seulement d'une interprétation erronée, mais également d'une culture lacunaire au sujet des conditions extrêmes auxquelles sont confrontés les candidats à l'émigration (sujet pourtant abondamment traité dans les manuels scolaires).

Analyser un document puis en proposer une synthèse dense et pertinente requiert une lecture fine et attentive qui sera le point de départ d'une mise en lumière des grands axes qui le composent, avant sa mise en perspective au sein du dossier. Chaque document est unique et dégager un axe fédérateur, et mieux encore une problématique, ne signifie pas pour autant dénaturer les documents au profit d'une thématique réductrice. De nombreux candidats ne sont pas parvenus à dégager clairement ce qui faisait se rejoindre les documents d'un même dossier, alors que ce travail de synthèse est le cœur même de l'épreuve d'expression orale à laquelle se plient les candidats au baccalauréat. Le jury aura apprécié une réflexion cohérente et complexe et la problématisation du dossier. Citons quelques exemples pertinents: « *Comment peut-on se construire quand on est émigré ?* » (dossier L1) ou bien encore : « *En quoi les singularités culturelles composent-elles la richesse et l'hétérogénéité d'une société ?* » (dossier L2). La problématique fournit en effet un angle d'approche qui permet d'exploiter les supports dans une démarche de construction de sens, dans le but de susciter des interrogations chez les élèves. Cela conduit l'enseignant à établir un parcours et à rendre perceptibles les liens entre les supports, dissociant alors ce travail d'une approche purement thématique (simple juxtaposition de supports sur un même thème sans questionnement préalable.)

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

2. LE PROJET PEDAGOGIQUE

A de rares exceptions, la classe destinataire a été, en général, assez bien ciblée, en fonction des niveaux *collège* ou *lycée*. Les dossiers *collège* ont prisé la classe de 3^{ème}, tant il est vrai que l'accès au sens des documents nécessitait un bagage linguistique relativement conséquent et une maturité suffisante. Les dossiers *lycée* ont souvent été l'occasion d'inscrire le projet pédagogique dans les notions du programme du cycle terminal de lycée, ce qui était souvent pertinent. Citons à cet égard l'ancrage dans la notion dominante *Espaces et échanges* du dossier L1, sans exclure toutefois la référence notamment dans le récit de Mauricio Rosencof, à la notion *Lieux et formes de pouvoir* (dossier L1) : l'implicite nous y laissait percevoir le drame de l'holocauste dont a été victime la population juive lors de la seconde Guerre mondiale et la recherche de la mémoire familiale de la Diaspora au travers des photographies et des récits. On peut toutefois regretter que les enseignements de spécialité en série L « littérature étrangère en langue étrangère » ou « langue vivante approfondie » n'aient pas davantage retenu l'attention des candidats, ce que rendait envisageable l'exploitation des dossiers *lycée*.

Dans la grande majorité des cas, les candidats ont conservé tous les documents du dossier. La justification du choix ou de l'abandon de tout ou partie d'un document mérite qu'on s'y attarde. En effet, toute modification du corpus de documents au sein du projet pédagogique modifie l'orientation du dossier et signifie pour le candidat qu'il vérifie la cohérence de son propos.

La conservation de l'intégralité des documents supposait également une réflexion, même brève, sur leur mise en perspective. Trop souvent l'un des documents a présenté des difficultés de compréhension chez le candidat alors même que celui-ci proposait des activités sur un support qu'il ne maîtrisait pas. Ce fut le cas, entre autres, du récit de Manolito Gafotas (dossier C1) dans lequel le personnage de *El imbécil* (frère de Manolito) a donné lieu à de nombreuses erreurs d'interprétation ou du guet-apens dans lequel se retrouvait Maribel, piège orchestré par la mère (dossier C3). La mise en œuvre pédagogique qui suivait une analyse erronée ou incomplète ne pouvait être cohérente.

L'ordre des documents retenus était laissé au choix du candidat, mais devait être, en tout état de cause, justifié. Or, sans problématique, cet exercice s'avère difficile. Rappelons que le parcours proposé est un entraînement qui guide les élèves vers la réalisation en autonomie d'un projet clairement défini.

Le candidat devait ensuite exposer ses objectifs et la progression en indiquant à quelles activités langagières il prévoyait d'entraîner ses élèves, avant une présentation de l'évaluation finale.

Là encore, la perception fine du sens des documents avait toute son importance. Les documents retenus par le candidat ne devaient pas être des prétextes à une approche essentiellement linguistique, pour ne pas dire grammaticale. Les exposés qui ont retenu l'adhésion du jury ont permis de mettre en valeur une progression cohérente, argumentée, allant généralement du plus simple au plus complexe. Il en a été de même de la capacité du candidat à s'interroger sur les obstacles à la compréhension et aux stratégies à mettre en

œuvre pour dépasser ces mêmes obstacles : forme et rôle de l'élucidation, intérêt et limites de la lecture expressive du professeur, finalité recherchée dans le traitement fragmenté d'un document, ... autant de questionnements nécessaires à la construction de tout projet pédagogique. Le recours à des exercices mécaniques, l'entrée grammaticale plaquée sans prise réelle avec le document, le catalogue lexical étaient autant d'écueils à éviter. La conception des activités langagières et des tâches à réaliser aurait tout intérêt à être mieux ciblée par le candidat, notamment en différenciant ce qui relève de l'entraînement ou de l'évaluation. Un exercice de type « vrai/faux », un questionnaire fondé sur la grille de Quintilien n'entraînent pas nécessairement à l'acquisition de stratégies de compréhension et ne permettent pas systématiquement un accès progressif au sens des supports. Un questionnaire concomitant à la conception des activités est donc nécessaire : dans quel but ? Pourquoi ces lignes en particulier ? Quels repérages sont nécessaires ? Ce qui renvoie inexorablement à la première étape du travail de l'enseignant. On aura apprécié, en revanche, l'intelligibilité de la démarche donnant un véritable éclairage au dossier : choix raisonné des champs lexicaux, réactivation des temps du passé dans un contexte proche et une situation permettant à l'élève de montrer sa capacité à transférer. Le repérage d'éléments factuels sans réflexion a posteriori rendait caduque l'activité : le fait de relever par exemple les jeux d'antan et les jeux d'aujourd'hui dans un tableau à deux colonnes (dossier C1) ne garantissait pas que les élèves saisissent l'évolution parfois paradoxale entre hier et aujourd'hui et la permanence du goût pour la lecture, en dépit des tentations du monde virtuel actuel. La présentation dichotomique souvent évoquée dans les exposés des candidats, sans que la mise en perspective ne soit menée sur le pouvoir toujours présent de la lecture tendait à appauvrir le sens du dossier. Le candidat qui, en revanche, suite à ce repérage, prévoyait un travail de comparaison plus avancé entre deux époques (marquées par l'arrivée des nouvelles technologies) rendait son propos cohérent, car il visait à exercer les élèves à la lecture croisée de documents opposés seulement en apparence. A cet égard induire chez les élèves que la culture ne réside que dans la différence va à l'encontre des directives ministérielles clairement énoncées dans le Préambule Commun des Langues Vivantes (BO HS n°6 du 25/08/2005- La compétence culturelle).

L'entraînement aux différentes activités langagières devait également garder toute sa cohérence : si l'évaluation finale consistait en une production écrite, il semblait logique que les activités proposées mènent à sa réalisation : on n'évalue bien les élèves qu'en leur proposant des exercices en accord avec ce qui aura été travaillé majoritairement pendant la séquence. Tel le récit d'Elvira Lindo (dossier C1) qui donnait l'occasion d'imaginer un récit « à la manière de », témoignage du souvenir d'un jeu d'enfance ou d'un objet. Les récits des élèves ainsi collectés pouvaient donner lieu à un recueil de classe. Le texte de M.A. Miguel (Revista *Tecla*), lui, offrait l'occasion d'un travail sur la forme du récit et la scène concrète du tableau d'Antonio López Torres pouvait constituer une source d'inspiration pour des élèves en peine d'idées.

Ainsi, on ne peut que conseiller au candidat et futur professeur d'adopter différentes stratégies pédagogiques dont la liste n'est pas exhaustive tant elle relève de la spécificité du dossier, mais aussi du profil de la classe concernée, de la mise en œuvre choisie par le professeur. Citons néanmoins quelques exemples fréquemment évoqués par les candidats, qu'il convient d'analyser :

- la lecture par les élèves lors de la découverte d'un texte est prématurée : comment un élève peut-il adopter une phonologie exacte et respecter la prosodie alors même que le lexique est un obstacle ? Comment peut-il mettre le ton s'il n'a pas saisi le sens de ce qu'il lit ?
- la lecture expressive du professeur n'est pas de nature suffisante à garantir l'accès au sens du document : on privilégiera un travail de repérage lors d'une lecture silencieuse qui mettra les élèves à contribution, facilitant alors la première approche, et qui conduira à l'élucidation. En revanche, la lecture a posteriori par les élèves fait partie des exercices possibles qui permettent de vérifier la bonne compréhension du texte mais ce n'est pas le seul. Cette étape a été trop souvent négligée par les candidats ;
- le repérage lexical a tout son intérêt quand il est au service de l'accès au sens : il conviendra de tisser des liens entre les termes ou expressions relevés, condition indispensable à la compréhension globale d'un document ;
- l'exercice du type *vrai/faux* n'a d'intérêt que s'il est complété par une mise en commun orale avec justification des réponses ; à ce propos, nous recommandons la plus grande prudence dans l'utilisation de «grilles ou fiches de compréhension» fournies aux élèves qui malheureusement, parfois, mêlent des activités de compréhension et d'expression. Elles ne sont légitimes que dans la mesure où elles offrent un balisage facilitant la mise en réseau d'éléments significatifs pour accéder au sens des supports ;
- commencer une séquence par un document iconographique n'est pas toujours un élément facilitateur ; en revanche, placé après l'étude d'un document écrit, il favorisera la réactivation du lexique, des faits de langue, des structures grammaticales préalablement étudiés et, par là même, des outils linguistiques que l'élève s'appropriera dans une intention de communication ;
- le questionnement frontal du professeur n'est pas de nature à développer l'autonomie des élèves, à leur apprendre à penser par eux-mêmes, à s'exprimer avec leurs mots à eux, le professeur étant là pour les guider et leur donner au besoin les outils linguistiques, voire des clés de compréhension dans le cas de références culturelles. Ceci participe de l'anticipation des difficultés rencontrées par les élèves, qui, rappelons-le, ne sont pas exclusivement d'ordre lexical mais également culturel ou bien liées à leur maturité ;
- l'attention portée sur les temps du passé est certes légitime, mais sans pour autant user du document support comme d'un prétexte pour « faire de la grammaire », mais bien réutiliser la grammaire en situation, au travers d'exercices pertinents ;
- l'introduction de la séquence par une *pluie de mots* autour du terme *la Bestia* pour des élèves de 3^{ème}, du mot *Tesoro* pour des élèves de 4^{ème} en début d'année et attendre « *cosa preciosa, ...* » ou le commentaire d'une citation ou d'une assertion sur la lecture pour ces mêmes élèves ne sont guère des activités appropriées ;
- les consignes de travail, pendant ou en dehors du cours, doivent être concises, adaptées à la classe ciblée ; on retiendra qu'« apprendre la leçon » reste flou dans l'esprit des élèves, tandis que l'exercice portant sur la mémorisation de structures dans des phrases à caractère modélisant permettra à l'élève de les transférer dans des contextes proches. Une consigne de travail ne peut être dissociée de la fonction à laquelle on la destine. Le jury a apprécié les consignes formulées en espagnol ;

- les travaux de groupe ne sont efficaces que si les consignes sont précises, adaptées au niveau de compétence des élèves ; proposer à des élèves débutants de 4^{ème} de rédiger un récit au passé semble peu réaliste. En revanche, réfléchir aux modalités lors de la mise en commun au sein d'une classe (que fait le reste de la classe lorsqu'un groupe présente son travail ?) témoigne d'une connaissance de la réalité du terrain ;
- le recours aux technologies du numérique doit aussi être pensé : limiter l'usage du numérique à la projection d'un document n'est pas faire preuve d'une réflexion très aboutie sur la question ;
- le travail personnel de l'élève doit être en cohérence avec ce qui a été étudié effectivement : il sera vain de demander à sa classe de réaliser ce qui n'a pu être abordé en cours, faute de temps ou par manque de rigueur dans l'exploitation du document ; pour exemple, demander de faire apprendre par cœur la production d'un élève (plutôt que de mémoriser une strophe d'un poème) est à éviter. Demander aux élèves de réagir après la lecture d'un livre : « *Vous avez lu un bon livre, vous donnerez vos impressions* » est tout bonnement irréalisable.
- la prise en compte du profil des élèves en fonction de leur parcours scolaire est passée sous silence : on pouvait fort bien imaginer l'étude du dossier L2 sur la gastronomie espagnole avec des élèves préparant un baccalauréat hôtelier. De ce dossier pouvait naître une réflexion sur les influences multiples dont la gastronomie est le reflet et les réactions des différents personnages et restaurateurs face à cette forme de métissage culturel.

L'évaluation finale demandée à l'issue de la présentation de la séquence devait découler des différentes phases d'entraînement et proposer un véritable transfert des notions culturelles, linguistiques, méthodologiques travaillées en cours. Demander à des élèves de décrire un plat espagnol (dossier L2) ne pouvait se limiter qu'à une réactivation mécanique du lexique, et non à une appropriation par l'élève de la thématique de la gastronomie et de l'imprégnation culturelle qu'elle suppose.

Le candidat veillera également à ne pas proposer des projets moralement non acceptables ou des activités irréalisables : comment un élève de collège peut-il réactiver la comparaison si celle-ci n'a pas été travaillée pendant la séquence ? Un élève de lycée peut-il répondre à la consigne suivante : « *Presentas una exposición sobre la sociedad argentina bajo la dictadura de Videla. Tendrás que aludir al sentimiento patriótico del pueblo* » ? Donner comme évaluation finale le scénario qui consiste à présenter à la famille un Diego Rivera jouant le rôle d'un garçon intimidé n'est pas crédible : comment donner une interprétation aussi incongrue pour ce peintre connu pour son infidélité et sa démesure ? Proposer en tâche intermédiaire « *d'imaginer le thème futur du prochain livre de García Márquez* » relevait du non sens. Et, chose encore plus délicate, certains projets exigeaient de l'élève qu'il aborde parfois des sujets où il était amené à s'exposer personnellement, voire de façon intime : *Vas a contar la relación real o imaginaria que mantienes con tu novio hablando de la reacción de tu familia.*

En revanche, l'idée de proposer un projet de séquence prenant appui sur le vécu des élèves et leur faisant prendre conscience qu'ils écrivent en dehors de l'obligation « scolaire » invitait la classe à la réalisation de la rédaction collective d'un récit au passé. Cette consigne laissait toute leur place aux élèves et à leur expression.

Enfin, on notera avec satisfaction que les candidats ont, pour certains, bien pris en compte la notion de *réalisation d'un projet de fin de séquence* et non plus de *tâche finale* (qui

supposait un travail définitivement achevé) quand on sait que l'apprentissage d'une langue vivante est toujours en devenir.

3. LA PREPARATION DETAILLEE DE LA PREMIERE OU DE LA DERNIERE HEURE DE COURS, AVANT UNE EVENTUELLE EVALUATION FINALE OU UN DEVOIR.

Cette partie a été souvent traitée insuffisamment, voire non traitée, vraisemblablement par manque d'entraînement à l'épreuve en conditions réelles. Le non respect du déroulé de l'épreuve est pourtant un élément pénalisant, de la même manière qu'un élève sera sanctionné s'il n'accomplit pas une tâche en totalité.

Les préparations auxquelles le jury a assisté ont trop souvent montré des projets inconsistants, voire incohérents. Il ne s'agissait pas ici de proposer une batterie d'exercices dont la seule finalité était de réviser les conjugaisons du passé ou telle structure grammaticale.

Cette partie méritait donc toute l'attention du candidat dont on attendait qu'il présente des objectifs clairs, ciblés selon le sens même du ou des documents retenus pour la séance.

Si la majorité des candidats semble connaître le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), la confusion entre *compétences* et *activités langagières* est apparue à plusieurs reprises.

Dans cette partie de l'épreuve, on attend du candidat qu'il dégage des pistes d'exploitation en lien réel avec les documents et non qu'il plaque des activités en faisant abstraction de l'originalité des supports retenus. La mise en activité des élèves suppose une préparation réfléchie en amont. On appréciera l'exposé qui démontrera comment le professeur prévoit d'élucider les difficultés linguistiques, comment il compte entraîner ses élèves à la compréhension de l'écrit ou à la lecture de l'image (affiche, tableau, publicité, etc.), comment il va vérifier l'accès au sens, par exemple en faisant des pauses récapitulatives, quelle forme de trace écrite révélatrice des productions des élèves il va mettre en place. La présentation de cette séance s'est souvent contentée de déclarations d'intentions sans que le jury saisisse véritablement la trame du cours.

Le choix de la première ou de la troisième séance n'est pas neutre. Dans le premier cas, le professeur veillera à proposer un document susceptible de donner des outils linguistiques qui serviront de « socle commun » lors de l'approche des documents suivants. Il sollicitera les élèves si des références culturelles sont à expliciter d'emblée pour faciliter l'accès au sens ou prévoira de contextualiser le support.

En tant que pédagogue, il devra faire des choix et ne pas proposer une longue liste d'objectifs et d'exercices pour y parvenir en gardant toujours à l'esprit que ce qui prime, c'est le sens des documents et leur interaction entre eux.

Les consignes doivent donc être claires, compréhensibles et directement réalisables par les élèves : travail de mémorisation (qui n'est pas de l'expression orale en continu), de réécriture, de transfert des connaissances et capacités d'ordre méthodologique, etc.

L'exemple de la mémorisation d'un extrait d'une pièce de théâtre (deux dossiers proposaient ce type de support) avait tout son intérêt si le passage choisi était bien en relation avec les objectifs traités lors de la séance. En revanche, faire apprendre par cœur un passage narratif du récit de David Trueba (dossier C3) alors que le dossier comportait un extrait du théâtre de Miguel Mihura n'était pas pertinent.

Rappelons enfin que lors de cette épreuve et notamment le travail sur la séance de cours, l'élève reste virtuel et on n'attend pas du candidat qu'il cite les éventuelles réactions d'une classe qui n'existe pas. Il s'agit bien ici d'une projection par rapport à un niveau de compétence donné (exemple niveau A2 ou B1) en fonction d'un profil de classe qui peut, au demeurant, être affiné. Il conviendrait toutefois que le candidat ne se contente pas de citer le niveau visé ou attendu mais qu'il puisse en décliner certaines caractéristiques. On relève notamment un manque de précision des critères d'évaluation retenus en fonction précisément des niveaux selon les activités langagières évaluées, qui révèle une méconnaissance des descripteurs du CECRL retenus dans les programmes.

4. L'ENTRETIEN

Ce moment de l'épreuve ne doit pas être considéré comme un piège tendu au candidat, comme l'ont souvent rapporté les rapports de jury antérieurs, mais bien l'occasion qui lui est proposée de compléter son propos, de justifier un point de vue et, au besoin, de rattraper une erreur, un contresens commis lors de son exposé. La capacité à exploiter les questions du jury est indispensable, comme l'est la capacité du futur professeur à rebondir sur les productions des élèves.

Le jury aura apprécié les exposés dans lesquels le candidat se sera détaché de ses notes. Il en est de même de l'aptitude du candidat à communiquer dans un français de qualité, de manière audible et intelligible. Le caractère modélisant de la langue du professeur est un élément fondamental de la construction du savoir de l'élève. Il s'agit là d'une compétence professionnelle qui doit pouvoir être appréciée par un jury. Le soin apporté à la langue, que ce soit le français ou l'espagnol (dans le cas des exercices et activités proposés par le candidat pour étayer son projet pédagogique) contribue à donner à l'élève une représentation de ce que l'on attend de lui en termes d'exigence linguistique. L'interaction que suppose l'entretien est aussi le signe de la capacité du candidat à communiquer avec sa classe, à interagir en situation réelle, ce qu'un cours magistral ne permet pas. On attendra ainsi des candidats qu'ils emploient un français de bonne facture, une langue suffisamment riche et soutenue et non relâchée comme ce fut parfois le cas. Les rares occurrences de l'espagnol ont fait apparaître de fréquents déplacements d'accent sur des mots de vocabulaire courant, quand il ne s'agissait pas d'erreurs syntaxiques beaucoup plus lourdes, ou d'un registre de langue peu adapté à la situation, ce qu'une exposition à la langue devrait permettre d'améliorer (séjours linguistiques, lecture régulière de textes d'auteurs et de la presse, recours aux médias ...). Une autre tendance est celle de l'inexactitude dans l'emploi du lexique (l'amalgame entre *español* et *hispanico*), alors que l'on sait que le futur professeur de langue devra faire preuve de rigueur et de discernement dans l'usage de celle-ci.

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

CONCLUSION

La session 2014 du CAPES interne a permis à certains candidats de se démarquer et de présenter des exposés de grande qualité alliant finesse de l'analyse et pertinence de la réflexion didactique et mise en œuvre pédagogique.

Les candidats qui ont réussi l'exposé du dossier ont su gérer le temps de préparation de l'épreuve en n'omettant aucune étape du sujet imposé. Ils ont donné une vision d'ensemble claire, rigoureuse et suffisamment étayée de leur projet pédagogique.

Ce rapport de jury doit être considéré comme une aide aux futurs candidats auxquels on rappelle la nécessité de se former et de toujours approfondir leur culture générale (notamment leur connaissance du monde hispanique) et de cultiver la maîtrise de la langue française et espagnole. De la même manière, c'est en donnant à ses élèves les outils linguistiques, méthodologiques et les références culturelles que le professeur développera leur autonomie langagière et une liberté de pensée propre à tout citoyen en devenir.

EXEMPLE DE TRAITEMENT D'UN DOSSIER COLLÈGE

Dossier collège n°2

Composition du dossier :

Document 1 : Gabriel García Márquez <http://www.ciudadseva.com/textos/teoría/opin>

Document 2 : *Tesoro*, Manuel Vicent, in *elpais.com*, 13/10/2013

Document 3 : *Taller de escritura para niños*, cartel de *lanube.org.ar* (Argentine)

1. LE SENS ET L'INTERET DES DOCUMENTS

Ce dossier est composé de trois documents authentiques de diverse nature : extraits de deux articles de presse à l'écriture toutefois littéraire, car signés de la plume prestigieuse de Gabriel García Márquez, Prix Nobel de littérature en 1982, disparu cette année, et de Manuel Vicent, auteur et journaliste espagnol récompensé également par divers prix littéraires. L'affiche d'une association argentine complète ce corpus. Les contextes géographiques et culturels dont sont issus ces trois documents offrent une vision large de ce que représente l'art d'écrire dans l'aire hispanique contemporaine et invitent à la réflexion sur l'origine de la vocation littéraire.

Document 1 : Gabriel García Márquez

<http://www.ciudadseva.com/textos/teoría/opin>

Dans ce récit à caractère autobiographique, Gabriel García Márquez évoque avec tendresse et une admiration encore intacte le souvenir de sa mère qui donna naissance à sa vocation d'écrivain. Le portrait qu'en fait l'auteur colombien met en lumière la force de la transmission orale par le conte.

En effet, sans jamais avoir reçu de formation académique (ce que les nombreuses négations soulignent l. 2-3), la mère de l'écrivain savait susciter l'adhésion de son entourage, charmer son auditoire, le surprendre au moment le plus inattendu. Sans y avoir été initiée par l'école, elle maîtrisait d'une manière qu'on pourrait qualifier d'innée (si ce n'est qu'elle était également le fruit d'un héritage culturel, celui de la narration du conte) les techniques de l'art dramatique, de la mise en scène : le coup de théâtre final, tel un magicien qui sort un lapin de son chapeau sans que le public ait soupçonné le moindre artifice, ne pouvait que conquérir et laisser bouche bée des spectateurs qui s'étaient laissés prendre au piège du récit qu'elle savait rendre vivant. L'essentiel résidait non dans la maîtrise de la rhétorique mais bien dans le plaisir de faire voyager son auditoire. Parmi ces spectateurs, au premier rang, se trouvait son fils, qui reçut de sa mère une richesse orale qui rappelle l'héritage du monde indien.

Dans cet article, l'auteur évoque l'âge avancé de sa mère, et par cela montre le chemin poursuivi, d'un côté, par cette femme hors du commun tant sa vivacité, son art de conter étaient inscrits en elle, d'un autre côté, par cet écrivain universel à l'origine du courant latino-américain du *Réalisme magique*.

Dès l'enfance, grâce à l'exemplarité de la figure de sa mère, grâce aux si nombreux contes qu'il aura entendus et presque « vécus » et dont il aura été nourri, l'écrivain aura traversé un univers à la fois réel et magique, autant de sources d'inspiration dans son œuvre immense.

Le paradoxe de ce récit intime vient de l'incrédulité, voire de l'éblouissement de l'auteur toujours intact pour un genre discursif (le conte oral) dénué apparemment des règles académiques de la narration, quand lui-même sera un écrivain reconnu pour son génie littéraire et l'architecture complexe de ses écrits.

Cet article rédigé comme s'il s'agissait d'une histoire que l'on raconte est émaillé de quelques procédés stylistiques : onomatopée (l. 7), ellipse (l. 8), questionnement intérieur (*¿Dónde habrá aprendido mi madre esa técnica, que a uno le toma toda una vida aprender?... l. 9*).

La gratitude encore mêlée d'émerveillement est palpable dans ce beau récit en hommage à sa mère. Au-delà de l'anecdote personnelle, ce texte souligne le rôle de la transmission des savoirs et savoir-faire entre les générations. Il met également en exergue l'enrichissement qu'apporte la nouvelle génération quand elle sait s'emparer de ce qui appartient à la mémoire collective pour créer, ici, de nouvelles formes d'expression artistique passant de l'oralité à l'écrit.

Document 2 : Tesoro, Manuel Vicent, in *elpais.com*, 13/10/2013

Ce deuxième article, à l'écriture non moins littéraire, évoque un nouveau cheminement vers la connaissance au travers de la métaphore filée de la recherche du trésor qu'est le savoir. Tout au long du récit, le narrateur évoque la traversée maritime que suivent les collégiens et lycéens, sous la gouverne du professeur, grand timonier et maître à bord.

Par un tutoiement collectif (l. 12-13), l'auteur nous interpelle : la mission du professeur n'est-elle pas, au travers des différentes disciplines enseignées, d'enrichir, voire de révéler un potentiel déjà inscrit en nous avant même d'entrer à l'école (l. 10-11, *el cofre del tesoro ... estaba ya en la mochila que cargabais al llegar por primera vez al colegio*) ?

L'apprentissage de la vie, la découverte de la connaissance est un long parcours semé d'incertitudes (*Ellos no lo saben*, l. 2, *Puede que ignoren... realmente*, l. 3-4), un voyage au long cours. C'est aussi une aventure à la fois individuelle (l.6 *cada alumno abordará su aula respectiva*) et collective (soulignée par le pronom personnel sujet *ellos* et les nombreuses occurrences de la troisième personne du pluriel, l. 1 -10).

Le rôle de l'école et du maître initiateur est bien de cultiver en chacun d'entre nous l'art de savoir lire le monde, de le nommer, de le décrypter. Apprendre à lire, à mettre des mots sur ce qui nous était inconnu est la clé du trésor. Et ce trésor est ce que chaque individu a acquis -ou continue d'acquérir- pendant son existence, c'est aussi son rapport au savoir qui fait de lui un homme libre.

Cet article de Manuel Vicent met en avant la force de la connaissance, comme condition inhérente à l'esprit critique et à la construction de tout citoyen en devenir.

La transmission de l'héritage collectif, de la mémoire d'un peuple (l. 12-13 *El tesoro es todo lo que habéis aprendido, los libros que habéis leído, la cultura que hayáis adquirido*), en combattant l'ignorance, est la clé de la liberté des peuples et des individus. Et cette liberté est une conquête quotidienne inaltérable pour qui sait s'en emparer. Si le professeur s'adresse ici directement aux élèves, ce récit acquiert une dimension universelle dans la mesure où chacun d'entre nous peut se sentir concerné. Il rejoint en cela le témoignage de Gabriel García Márquez dans le document 1.

Document 3 : Taller de escritura para niños, cartel de lanube.org.ar (Argentina)

Le document n°3 a une composition multiple : photographie, texte informatif sur un projet d'atelier de lecture et d'écriture, coordonnées et signature de l'association argentine.

Avec concision, mais aussi une certaine emphase, le texte présente le projet qui s'adresse à des jeunes, les incitant à révéler leur inclination pour l'écriture.

Le texte à teneur poétique est un appel à l'inscription à des ateliers où les jeunes de 8 à 12 ans pourront explorer librement leur goût pour la lecture, pour la déclamation de textes d'auteurs, de poèmes ou pour l'écriture d'invention littéraire ou poétique. A une ère où le livre semble tomber en désuétude pour être remplacé par l'image, le projet de cette association se veut ambitieux.

Cette volonté d'aller à l'encontre des préjugés actuels sur la perte de l'intérêt de la lecture chez les jeunes s'affirme dans le ton même donné au texte : l'accumulation originale d'adjectifs pour identifier le mot *palabra* le personnifie et lui donne davantage de force. Le mot (lu ou prononcé) acquiert une dimension universelle en devenant *la gran palabra hablada* qui n'est pas sans rappeler l'éloge qu'en fait le poète chilien Pablo Neruda dans *Confieso que he vivido* (1974).

Il est ici question d'oralité, de jeu avec la sonorité des mots, de voix que l'on apprend à moduler jusqu'à l'éclat de rires, mais aussi de production écrite qui sera lue à tous.

Le projet est d'oser prendre la parole, de s'aventurer à lire, à écrire, et donc à faire sortir de soi tous les sentiments encore enfouis et que le langage peut libérer.

La photographie qui illustre l'affiche ne manque pas d'aplomb. Perchée dans un arbre, une jeune fille lit dans un cahier rouge (s'agit-il de son carnet de bord personnel, d'un recueil de poèmes, d'un livre emprunté?). Son visage est caché par l'objet même qui symbolise la création littéraire. Cette adolescente peut être n'importe quel(le) jeune qui désire se lancer à l'assaut de la lecture ou de l'écriture. N'importe quel adolescent peut s'identifier à elle. Ce rêve dans les arbres n'est donc pas inaccessible : il peut être partagé.

L'originalité de la photographie vient de l'anonymat de ce visage, mais aussi de l'attitude libre de cette adolescente, pieds nus, qui choisit un lieu où elle pourra lire en paix ou bien déclamer ce qu'elle a écrit dans cet arbre en forme de lyre qui l'accueille et la protège. L'arbre est ici symbole de vie, de sagesse, il est l'élément sur lequel elle s'appuie pour donner vie à son expression personnelle.

Or, la bibliothèque de son collègue, de sa ville ou de son village n'est pas forcément l'endroit vers lequel se dirige spontanément un adolescent à moins qu'il n'y trouve un espace

d'échanges. Dans une bibliothèque, on emprunte des livres, on y reçoit des conseils de lecture, mais les élèves ignorent bien souvent que les bibliothèques évoluent dans leurs missions et que s'y développent aussi des ateliers d'écriture. La phrase exclamative pourrait être donc celle d'un collégien et/ou d'un lycéen qui découvrirait cet endroit qualifié d'un B majuscule comme point de départ à la création littéraire quand l'exclamation que l'on entendrait logiquement de la bouche d'un adolescent à ce sujet serait par exemple: *¡A leer en la biblioteca y a escribir en la escuela o en casa!*

L'emphase du texte informatif rejoint la liberté et l'évasion que suppose la photographie et donne une impulsion : lire et écrire, c'est donner de soi, s'exprimer librement, c'est déjouer les préjugés contre la jeunesse ignorante du livre et prendre de la distance, de la hauteur, s'élever même. La préposition récurrente *para* fait du lecteur un être dynamique (*para atrapar cada palabra ; para gastarlas a carcajadas*).

La bibliothèque devient un espace d'initiation et non l'endroit exclusif où se déroule la découverte de la *lecture plaisir*.

Ainsi, cette affiche montre que la lecture, silencieuse ou à voix haute, pour soi ou partagée, tout comme l'écriture sont des actes privilégiés, mais dont chaque jeune peut s'emparer certes, avec courage, mais aussi délectation.

Axe fédérateur

Les trois documents font référence à la transmission du savoir et à la notion du plaisir de la lecture et de l'écriture dès l'enfance. Ce partage se fait entre les générations, entre mère et fils, entre le maître et ses élèves ou au sein d'un groupe, celui des jeunes (toutefois initiés par des adultes) à l'extérieur de l'école.

Les lieux d'apprentissage sont ceux de la sphère familiale, du monde de l'école ou encore de l'entraide associative. Tous contribuent à la prise de conscience chez l'enfant ou le jeune de ses capacités à s'emparer du livre, du pouvoir des mots et de la force de l'héritage culturel et linguistique.

La perspective donnée dans ce dossier est celle de la liberté que donnent le pouvoir de la parole et la maîtrise de la langue.

Problématique(s) envisageable(s) :

On invitera les élèves à s'interroger sur l'acte de création et les modèles de référence :

- Lire et écrire ont-ils encore leur place dans une société qui privilégie l'image ?
- Dans quelle mesure écrire et conter sont-elles des activités à portée de tous? Peuvent-elles être considérées comme des actes libérateurs?
- Ecrire pour mieux lire ? Lire pour écrire ?

Problématique retenue :

- **L'adulte, un guide nécessaire dans la découverte et l'apprentissage : avons-nous toujours besoin de modèles pour apprendre et découvrir ?**

2. LE PROJET PEDAGOGIQUE

Il ne s'agit pas ici de proposer LA solution ou LE parcours qu'il fallait décrire pour recevoir l'approbation du jury. Les pistes d'exploitation proposées ici nécessitent d'être adaptées aux publics des classes destinataires. Voilà pourquoi, comme tout enseignant qui anticipe les difficultés des élèves, des alternatives aux activités seront évoquées. Chacun saura y trouver des axes permettant d'affiner sa réflexion didactique toujours au service de l'efficacité.

a) La classe destinataire

Nous destinerons ce projet à une classe de 3^{ème} LV1 Palier 2 (BO Hors Série n°7 du 26/04/2007) au vu de la charge lexicale et sémantique du corpus. Il est également envisageable de le travailler avec des 3^{ème} bilangues Espagnol. L'entrée dans ce parcours se fait forcément par le culturel.

Rappelons les directives qui ont présidé à nos choix. Il est précisé dans le préambule commun aux langues vivantes des programmes du collège (palier 1) que « *C'est à partir de l'expérience de l'élève, de son environnement que se construit la compétence culturelle. La découverte d'autres réalités, le monde de l'imaginaire et de la création artistique (patrimoine littéraire [...]) recouvrent des domaines complexes et contradictoires : la fiction, l'évasion, la sensibilité, le rêve doivent être sollicités, comme il convient de mettre à profit l'intérêt des élèves pour le récit, les histoires merveilleuses [...].* » (**Bulletin officiel HS n°6 du 25/08/2005, p.10**).

« *La construction de la compétence culturelle se poursuivra au palier 2 avec pour entrée « L'ici et l'ailleurs », qui sera pris au sens large, l' « ailleurs pouvant aussi bien représenter des éléments du monde réel que faire appel à l'imagination* » (**programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège, préambule commun, Bulletin Officiel HS n°7 du 26 avril 2007**).

3 ^{ème} LV1	Palier 2 : Thème : L'ici et l'ailleurs	Voyages (l'imaginaire) Ecole et société Langues et langages
----------------------	--	---

Mentionnons également la référence au Palier 1 dans le cas où le candidat choisirait comme classe destinataire une 3^{ème} LV2 :

3 ^{ème} LV2	Palier 1 : Thème : Modernité et traditions	Vie quotidienne et cadre de vie Patrimoine culturel
----------------------	--	--

Dans la perspective d'un niveau B1 du **CERCL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)** auquel sont adossés les programmes ministériels, nous travaillerons du niveau A2 vers le niveau B1. Dans l'hypothèse d'une classe hétérogène, nous n'omettrons pas des activités dans lesquelles pourront s'investir des élèves de niveau A1. N'oublions pas que

l'accès au sens des supports s'effectue de façon progressive et que les étapes en apparence les plus simples restent incontournables. Seul le rythme auquel les élèves les réaliseront pourra varier :

	A1	→ A2	→ B1
Comprendre	Etre capable de lire un message informatif assez simple, éventuellement accompagné d'un document visuel.	Comprendre des textes courts et simples si les mots appartiennent à un registre familier et sont d'un usage fréquent. Savoir repérer des informations ciblées dans un texte. Etre capable d'identifier des informations précises contenues dans des écrits factuels simples.	Localiser des informations recherchées ou pertinentes pour s'informer et réaliser une tâche Comprendre un enchaînement de faits
Parler en continu	Raconter une histoire courte et stéréotypée en s'aidant d'images. Lire à haute voix de manière expressive un texte bref après répétition.	Produire en termes simples des énoncés sur les gens et sur les choses. Etre capable de fournir une explication, de comparer et donner les raisons d'un choix. Raconter, relater un évènement, une expérience personnelle, scolaire. Raconter une histoire. Lire à haute voix.	Relater des expériences vécues, en rendre compte (évènements, dialogue, texte écrit ou oral) Décrire Expliquer Exprimer des sentiments, une opinion personnelle Prendre la parole devant un auditoire, mettre en voix un texte
Écrire	Produire de manière autonome quelques phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires	Relater des événements, des expériences en produisant de manière autonome des phrases reliées entre elles. Faire le récit d'un événement, d'une activité passée, une expérience réelle ou imaginée.	Rendre compte d'expériences, de faits et d'évènements. Ecrire un court récit, une description, un poème, de brefs essais simples.

B.O. Spécial n°4 du 29 avril 2010 - Grille de référence : la pratique d'une langue vivante étrangère.

Les items du **Socle Commun** orienteront également notre décision. Notamment, **la compétence C2 : Maîtrise d'une langue vivante étrangère**. Acquisition de structures et d'un lexique suffisants pour aborder des sujets simples de niveau A1/A2 du CECRL. Par un travail régulier des activités langagières, l'élève s'entraîne à comprendre et à se faire comprendre, à l'oral comme à l'écrit.

Mais aussi, **la compétence C5 : La culture humaniste**. Par le biais de thématiques proches de son quotidien, l'élève est amené à comparer son univers avec celui qu'il découvre. Ce cheminement lui permet d'affirmer ses particularités tout en lui ouvrant un espace de connaissance de l'autre, propice à un contexte de communication.

Il va de soi qu'on n'attend pas du candidat une connaissance exhaustive des différents items de ces documents de référence. Seule une consultation régulière de ces outils au moment de concevoir ses séquences lui permettra de se les approprier.

b) Vous préciserez les raisons qui vous ont conduit à garder tous les documents ou à en éliminer certains :

Nous garderons les trois supports parce qu'ils forment un ensemble cohérent, chacun constituant l'une des étapes qui jalonnent le parcours choisi.

L'axe fédérateur de ce dossier sera ici le rôle de l'adulte initiateur ou modèle dans le développement de l'imaginaire, du goût pour la lecture et l'écriture.

Le projet de fin de séquence fera l'objet d'une expression écrite évaluée. Les élèves seront amenés à présenter un projet d'écriture ou de lecture à voix haute dans le cadre d'un projet associatif à destination d'un jeune public.

c) Vous préciserez vos objectifs et la progression en indiquant à quelles activités langagières vous prévoyez d'entraîner vos élèves :

Les objectifs culturels :

- découvrir deux auteurs hispaniques : le témoignage d'un grand écrivain colombien et le point de vue d'un auteur-journaliste espagnol;
- comprendre le rôle et la finalité de l'école ;
- percevoir la force de l'héritage culturel et ses vecteurs de transmission ;
- connaître des activités proposées à des jeunes d'Amérique latine (Argentine) ;
- donner une autre image de l'Amérique latine en faisant prendre conscience qu'être jeune dans ces pays de l'aire hispanique n'est pas systématiquement être analphabète et éloigné des centres culturels (*Bibliotecas*).

Les objectifs linguistiques :

- les temps de la narration ;
- le champ lexical de l'école, de l'imaginaire, du conte, de l'aventure, du voyage ;
- les adverbes de fréquence et de quantité ;
- l'utilisation de la première personne du singulier ;
- l'expression de la cause (*¿por qué?, porque*);

- l'expression du but (*para*).

Les objectifs pragmatiques :

- être capable d'écrire un court récit au présent (éventuellement au passé, temps de la narration du document 1) ;
- se présenter, formuler un projet par écrit, le justifier et donner les raisons d'un choix ;
- présenter une page illustrée dans le cadre d'un projet ;
- captiver un auditoire par la maîtrise de la phrase interrogative, exclamative, l'utilisation de quelques onomatopées ;
- réagir à l'audition d'un récit.

Les objectifs phonologiques :

- travailler la phonologie et la prosodie dans le cadre d'un atelier de lecture à voix haute. En effet, bien prononcer c'est aussi bien comprendre et bien se faire comprendre. L'activité de communication est ici le pivot de cette séquence.

Les objectifs civiques :

- savoir écouter l'autre avec respect.

Séance 1 : document 1 : le rôle de la mère dans l'itinéraire d'un grand écrivain

Cette séance est détaillée dans la partie 3 de l'exposé.

Séance 2 : document 2 : le rôle de l'école : l'apprentissage conçu comme une formidable aventure

L'activité langagière dominante prévue pour cette séance est la compréhension de l'écrit, avec un exercice d'expression écrite en fin d'heure (ou à la maison), sans exclure l'interaction propre à toute situation de communication que suppose la vie au sein de la classe.

Le texte de Manuel Vicent fait référence au rôle de l'école et à l'apprentissage vécu comme une formidable aventure, une véritable chasse au trésor.

A cet effet, il sera utile de procéder à un travail de repérage du champ lexical lié à la métaphore filée du voyage au long cours, de la traversée maritime que connaît tout élève à la découverte de la connaissance. Les nombreux exemples émaillent le récit et en constituent la trame: *la isla del tesoro, ese mar, la travesía, el cofre repleto de monedas de oro, un ruidoso embarcadero, ese muelle, abordará, una nave lista para zarpar, el timonel de esa aventura, el mapa de esa isla de la fortuna, un rumbo distinto, un enigma que habrá que descifrar, recién desembarcados, el tesoro, cruzará libremente todas las aduanas y fronteras, ningún pirata os lo podrá arrebatár.*

Le travail de repérage du champ lexical ne devra pas se limiter à sa simple exécution, sous peine d'en faire une activité peu féconde. On peut très bien concevoir de demander aux collégiens de dessiner la carte du voyage, mais en apposant à côté de ces termes et

expressions leur traduction métaphorique afin qu'ils en comprennent le sens, au risque sinon de passer à côté de la finalité du récit. Ainsi, il sera bon que les élèves comprennent que *la isla del tesoro* renvoie à l'école, *el cofre repleto de monedas de oro* aux connaissances à découvrir au travers des disciplines enseignées ; *el embarcadero* est la cour de l'école, *el muelle* le passage ou couloir avant d'entrer dans la classe, *la nave* évoque l'école, *el timonel* est le professeur qui guide les élèves vers la découverte progressive du savoir comparé à un itinéraire sur une carte maritime.

La chronologie du récit a tout son sens comme objet d'étude, car elle met en valeur la progressivité de l'apprentissage, qu'il s'agisse de l'aventure sur une année scolaire, ou bien encore sur toute une scolarité, le collégien devenant un jour lycéen. A cet effet, les élèves seront amenés à repérer, mais pour mieux en comprendre le sens, les éléments suivants :

- l'emploi des temps verbaux :
- le présent de narration (*está amaneciendo, llegan en bandadas, no lo saben, todos se dirigen l. 1.2*) est annoncé dès les premières phrases avec la description de ce rituel matinal des élèves qui se rendent à l'école, tel un éternel recommencement ;
- l'imparfait de l'indicatif évoque le chemin parcouru (*estaba ya l. 11, cargabais l. 11*) ;
- le futur (futur simple et expression de l'éventualité avec l'emploi du subjonctif présent après *cuando*) signifie la projection vers un avenir plus libre (l. 10 à 11) ;
- ainsi, passé, présent et futur sont réunis dans ce texte pour évoquer le parcours de chaque individu au sein de l'école, si ce n'est au cours d'une vie ;
- les marqueurs temporels et expressions se référant au temps qui permettent d'articuler le récit (*es la hora de (l. 1), de repente l. 5, cada mañana (l. 7), todos los días (l. 8), cuando recién descubiertos l. 10, por primera vez l. 12*) ;
- les démonstratifs (*ese mar l. 3, ese muelle l. 5*) mettant en valeur les lieux à atteindre tout en leur conservant un caractère mystérieux.

La mise en commun de ces observations se fera à l'oral, avec une attention portée à la restitution chronologique du récit, ce qui suppose un emploi en situation des temps verbaux, des marqueurs de temps, mais aussi de tout ce qui constitue les éléments du schéma narratif.

Ces outils linguistiques et méthodologiques (emploi des temps, trame chronologique du récit, ressorts de la narration) pourront être réinvestis dans l'écriture individuelle d'un conte. Cet exercice visera à transférer ce que les élèves auront perçu des techniques narratives d'un récit, dans un scénario à la fois proche mais différent.

En donnant aux élèves la capacité d'agir (tout en leur donnant les outils préalables pour y parvenir), on développera l'autonomie langagière des collégiens, par ailleurs, entraînés en cours de français à la lecture et l'analyse de contes de différentes époques et thématiques diverses. Cette compétence, développée dans le programme de lettres du lycée préparera au demeurant les collégiens à l'entrée en lycée.

Ainsi, on peut concevoir comme thématique de l'exercice de production écrite, celle de la découverte d'une discipline scolaire, artistique, sportive...

La consigne pourrait donc être la suivante :

Te gusta particularmente una asignatura, una actividad artística (música, danza, etc.) o deportiva. Cuenta con quién la has descubierto (un adulto, un profesor, un amigo ...). Explica

en qué te parece interesante esta aventura personal (8-10 líneas). Di con qué tipo de viaje puedes comparar este descubrimiento.

La production intégrera le présent de narration, le recours à la 1^{ère} personne du singulier, les marqueurs temporels pour organiser le récit, les champs lexicaux de l'aventure et de la découverte.

La production achevée pourra être lue à la classe en fin d'heure ou au besoin, au début de la séance suivante.

Elle pourra également être enregistrée sur un MP3 et évaluée de façon formative par l'enseignant qui remettra une fiche individuelle aux élèves à la séance suivante.

En conclusion, la séance 2 sera axée essentiellement sur l'écrit (compréhension et expression) mais pourra mettre en scène la lecture de la production écrite.

Séance 3 : document 3 : le rôle des associations et/ou des activités extra scolaires.

Nous aborderons l'étude de cette affiche en nous concentrant tout d'abord sur le document iconographique et la légende qui y est inscrite. Afin que les élèves ne soient pas déroutés par un lexique difficile et alors incités à se disperser, il serait judicieux de cacher momentanément le texte de l'affiche projetée au tableau, l'enseignant guidant la découverte.

La première partie de l'activité se déroulera sous la forme d'une expression orale en continu et/ou en interaction. Le travail sur la photographie seule permettrait de réactiver le lexique de la lecture, des motivations et du plaisir que procure celle-ci (*leer, la lectura, abrir y cerrar el libro, la soledad, la libertad, estar atento, estar tranquilo, imaginar, inventar, evadirse, alejarse, querer, desear, soñar con, viajar, crecer, subir al árbol, bajar del árbol, arriba, abajo...*).

Ici, la métaphore de l'arbre qui permet de prendre de la distance par rapport au quotidien d'une part et son association avec le livre qui permet de s'enrichir, de s'évader d'autre part, pourra être mise en évidence si le niveau de la classe le permet. Les élèves auparavant sensibilisés à la métaphore de l'école, cette grande aventure, pourront être guidés vers le sens de cette image de l'arbre. Nous leur demanderons de trouver les points communs entre cette photographie et le texte de Manuel Vicent. L'enfant ici *timonel*, puisque libre de ses choix, l'arbre *nave* dont les branches pourront rappeler les différents domaines ou genres littéraires auxquels le lecteur a accès, le contenu du livre (*el tesoro, el cofre*) et la position de l'enfant qui cherche la tranquillité dans l'arbre le protégeant de toute intrusion des activités quotidiennes (télévision, consoles de jeux ...) auxquelles il doit se plier comme autant de *piratas*). Cet enfant dont on ne voit pas le visage, ce livre dont il est impossible de lire le titre peuvent conduire à émettre des hypothèses sur l'objectif de l'association dont l'adresse figure sous la photographie.

Conscients que cette activité ne peut être menée telle quelle avec un public très hétérogène, nous suggérons, sans l'exclure pour autant, le recours à l'illustration pour amorcer une comparaison : dessins d'un arbre, d'un enfant et d'un livre et lexique à associer qui peut constituer un tremplin vers le sens du support. L'élève aura peu à peu pris l'habitude au

cours de cette séquence de se représenter un propos de façon imagée. Il apprendra ainsi à mettre en relation, à puiser dans ses connaissances pour interpréter ce qu'il découvre.

C'est donc plus ou moins rapidement que nous nous intéresserons à la phrase exclamative qui accompagne l'image.

Le terme *Biblioteca* oriente vers une autre facette de l'activité des bibliothèques, souvent méconnue des adolescents : les ateliers d'écriture. Pour eux, écrire est assimilé à une activité scolaire la plupart du temps évaluée et donc éloignée de la notion de plaisir. Les élèves s'interrogeront sur les bénéfices que procurent *leer* et *escribir* sous la forme d'une expression orale en interaction. Cette activité menée en groupes dans une classe divisée en deux pôles dont les participants inscriront au fur et à mesure les suggestions sur deux colonnes au tableau, conduira à l'introduction ou à la réactivation des verbes *imaginar*, *jugar*, *inventar*, *revelar*, *entrar*, *descubrir* ainsi que du lexique *frases*, *palabras*, *relatos*, *cuentos*, *poemas* et peut-être *versos*. Il sera ensuite possible de constater les liens qui font se rejoindre ces deux activités, différentes seulement en apparence.

La ponctuation prendra aussi tout son sens puisque l'inscription est disposée de telle sorte qu'on puisse la comprendre comme une pensée de l'enfant assis en haut de l'arbre ou comme une incitation adressée à la jeunesse argentine. Les élèves pourront décider à qui l'attribuer en donnant les raisons de leurs choix.

En guise de synthèse, nous leur demanderons ce que, eux, diraient à des enfants plus jeunes pour les inciter à se consacrer à de telles activités, en imitant la phrase : *¡A escribir en la Biblioteca y a leer en todas partes!* Cela permettra à chacun, et notamment aux élèves timides ou manquant de confiance en eux en raison d'un déficit lexical, de prendre la parole en continu. Là encore, l'enseignant veillera à la qualité de la prononciation et du ton, indissociables de l'intention de communication.

Exemples de production attendues :

¡A tomar un libro y a viajar por el mundo! ¡A tomar un boli y a jugar con las palabras! ¡A abrir un cuaderno y a inventar cuentos maravillosos!

Cette formule incitative a pour avantage de fournir un outil simple à des élèves qui ne manquent pas d'idées mais qui éprouvent des difficultés à aborder l'impératif, car n'en comprenant pas toujours la portée. De plus, nous pourrions nous appuyer sur la fonction de cette tournure pour aborder les ordres, ici à la 3^{ème} personne du pluriel, telle que pratiquée en Argentine, avec un *ustedes* sous-entendu : *¡Preséntense! ¡Revélese! ¡Pasen!* A cet instant, la classe sera prête à aborder le contenu textuel de l'affiche et à en comprendre les objectifs.

Dans une seconde phase, un travail de compréhension de l'écrit, permettra de relever les indications en gras et les informations pratiques pour connaître l'association et en définir l'objectif avant de procéder à la lecture du texte au contenu plus poétique.

Nous aurons pris soin d'élucider en notes les termes *haraganas*, *gastar a carcajadas* et *armar*. Nous vérifierons la compréhension par tous du terme *taller* mais aussi du verbe *declamar*, qui, bien que transparent, ne fait pas partie du registre habituel de nos élèves.

Un tableau aidera visuellement à la compréhension :

Apunta en el cuadro las informaciones que encuentras en el cartel:

1. Los participantes: ¿Quién puede participar?	2. Las actividades: ¿Qué puede hacer?	3. El material utilizado: ¿Con qué va a hacerlo?	4. Características de las palabras: ¿Cómo son?	5. El objetivo: ¿Para qué va a hacerlo?
<i>chicos</i>	<i>escribir</i>	<i>versos</i>		<i>atrapar cada palabra</i>
<i>chicos de 8 a 12 años</i>	<i>leer</i>	<i>cuentos</i>		<i>gastarlas a carcajadas</i>
	<i>imaginar</i>	<i>palabras</i>	<i>Palabras</i> a) <i>claras</i> b) <i>haraganas</i> c) <i>alarmadas</i> d) <i>calmas</i>	<i>armar</i>
	<i>jugar</i>	<i>la gran palabra hablada</i>		
	<i>inventar</i>			
	<i>declamar a viva voz</i>			

La formulation des intitulés du tableau envisage différents publics. Le candidat choisira la formule adaptée à la classe à laquelle il le destine. Le travail de repérage peut également être réduit. La colonne 4 fait appel à un travail sur l'implicite et paraît donc plus délicate à envisager avec une classe de troisième. Pour autant, le non repérage de ces éléments n'entrave pas l'accès au sens du support. Il convient en effet de faire comprendre à des élèves qu'il n'est pas nécessaire de comprendre tous les termes d'un texte pour en comprendre le message. Là encore, l'enseignant explore les pistes possibles dans sa préparation, mais hiérarchise ses attentes. Il est ainsi prêt à suivre un groupe d'élèves capables d'aller plus avant dans la réflexion sans pour autant laisser le reste de la classe en retrait.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, un atelier d'écriture ne se limite pas à coucher des mots sur du papier ou sur une page *word*. Elle s'apparente là encore à une sorte de chasse au trésor, menée oralement ou par écrit. Comprendre que l'acte de lire ou d'écrire s'inscrit dans une dynamique et dans le plaisir est une priorité. Comprendre que les mots sont vivants, mais ne se laissent pas facilement maîtriser s'avère donc ici plus accessoire.

Pour conclure cette séance, un travail d'expression écrite formatif pourra être proposé : *Cuenta con tus propias palabras con qué comparas tú la actividad de lectura o de escritura.* Si les images ne surgissent pas facilement, nous proposerons aux élèves des illustrations dont ils pourront s'inspirer : un moyen de transport - voilier, avion...-, un lieu - île déserte, la nature...-.

Les activités que nous proposons dans cette partie constituent un large éventail dont le candidat peut s'inspirer en vue de l'épreuve sur dossier du concours. Il ne s'agit pas à dessein d'une liste exhaustive qui pourrait s'apparenter à un « formatage ». Chacun, en fonction du projet choisi, y puisera des inspirations tout en gardant bien présent à l'esprit

qu'il est nécessaire de bâtir des activités progressives dans la difficulté afin que tout élève dans la classe trouve sa place au cours de la séance.

d) Evaluation finale envisagée :

Consigne :

« *Acabas de leer el cartel lanube.org.ar. Decides escribir a la asociación para participar en el taller de escritura. Redacta un proyecto en el cual te presentas, explica lo que te interesa en los libros o en la escritura. Luego, elige una actividad en la lista y di por qué te gusta:*

<i>Escribir relatos para niños pequeños</i>	<i>Leer un cuento a viva voz para escolares (dar un título)</i>	<i>Inventar un poema</i>
<i>Inventar una historia a partir de una foto</i>	<i>Declamar versos de un poema que acabas de leer</i>	<i>Crear un cartel sobre un viaje imaginario. Serás el protagonista principal de la aventura</i>

Puedes ilustrar tu proyecto con fotos, dibujos..."

Des consignes supplémentaires en fonction des besoins méthodologiques nécessaires à la réalisation de la tâche peuvent également être données en français selon le niveau de la classe.

Ce travail pourra être réalisé en salle informatique sur une page *word* qui présentera l'avantage de pouvoir y insérer des illustrations.

Critères d'évaluation :

- respect de la tâche : projet adressé à une association (un ou plusieurs interlocuteurs), ordre des différentes étapes formulées dans la consigne ;
- cohérence, cohésion : l'élève a bien choisi une activité de communication par le biais de la lecture ou de l'écriture ;
- richesse lexicale : le lexique de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'aventure ;
- richesse grammaticale : le présent et/ou le passé de narration ; l'explication « *porque* » et l'expression du but « *para* » ; l'utilisation de la première personne du singulier.

3. VOUS EXPOSEREZ LA PREPARATION DETAILLEE DE LA PREMIERE HEURE OU DE LA DERNIERE HEURE DE COURS, AVANT UNE EVENTUELLE EVALUATION FINALE OU UN DEVOIR.

Séance 1 :

Dans un premier temps, il serait judicieux de procéder à une enquête auprès des élèves au sujet de leurs habitudes en tant que lecteurs et leur rapport au livre. Ceci permettrait de

mettre en évidence leurs préférences et leurs goûts (lecture imposée, livres empruntés, lectures sur conseils d'amis,...), le genre des livres (romans d'aventure, contes, bandes dessinées, mangas...), les conditions ou les circonstances dans lesquelles ils lisent (en contexte scolaire, pendant les vacances, sur fond musical...). La fréquence et l'intensité du recours à la lecture seront évoquées également, ce qui permettra de réactiver les adverbes tels *nunca, a veces, un poco, mucho, después de, durante...*

Mener à bien cette activité permettra d'entrer dans la séquence et préparera notamment à la lecture du texte de Gabriel García Márquez.

Cet extrait que l'on présentera comme étant celui d'un grand écrivain colombien, Prix Nobel de Littérature, a pour particularité d'être issu d'un site Internet. Il est important que les élèves sachent que l'activité d'écriture, y compris chez un écrivain hautement célèbre, ne se limite pas au papier et qu'elle n'est pas incompatible avec Internet. En effet, ils se sentent souvent obligés, lorsqu'on les interroge à ce sujet en contexte scolaire, de déconnecter ces outils de la noblesse du savoir. Il s'agira en fait de le traiter comme un outil supplémentaire de transmission.

Une activité de compréhension de l'écrit constituera une seconde étape. Nous demanderons de relever les verbes et les pronoms qui se réfèrent au narrateur : *inicié, mi madre, recuerdo, yo preguntándome*. La liste n'aura pas besoin d'être exhaustive pour que chacun comprenne qu'il s'agit d'un récit autobiographique.

Puis, nous nous intéresserons à la personne évoquée et à l'activité principale de celle-ci. Cette troisième étape mettra l'accent sur la façon qu'avait sa mère de captiver son auditoire. Des vignettes sur lesquelles figureront plusieurs éléments dont le personnage mentionné dans le récit à certains moments et d'autres desquelles il aura disparu devront être remises dans l'ordre afin de mettre en évidence le processus de séduction du conte : apparition, disparition et réapparition. Il conviendra d'énoncer la chronologie des événements (*cierta vez* l. 4, *después de* l. 5, *y todo el mundo* l. 7-8)

On achèvera ce travail par une étude de la réaction de l'auditoire et on soulignera le terme (onomatopée, ici) qui indiquera que l'auteur, pourtant devenu adulte, parle comme s'il vivait encore les effets du récit (¡paff!) dynamisant ainsi l'évocation du souvenir. Cette manière de raconter un épisode de son enfance est similaire aux méthodes qu'utilisait sa mère, preuve d'une réelle transmission de génération à génération.

Après la mise en commun de ces éléments qui auront permis de mettre en relief l'admiration toujours intacte de l'auteur pourtant célèbre pour sa mère conteuse, une activité de vérification d'accès au sens sera proposée à la classe. Il s'agira de trouver un titre à l'extrait et de justifier son choix par des références au texte.

Selon le niveau de la classe et le moment de l'année, cette activité prendra diverses formes. Par exemple, le professeur pourra proposer plusieurs titres et les élèves choisiront dans la liste celui qui leur paraîtra le plus adapté ou bien il pourra leur demander d'en trouver un par eux-mêmes.

Une autre activité de vérification pourrait consister à choisir dans une liste d'adjectifs comportant des intrus ceux qui se rapportent à l'auteur enfant, aux qualités de conteuse de la mère et aux caractéristiques du conte lui-même et de les mettre en relation. Par exemple :

sorprendente – admirativo - misteriosa – emocionado – astuta – hipnotizado – sorprendido - ...

Les phrases évoquant l'admiration de l'auteur pour sa mère méritent un travail phonologique. (l. 2 : *Nunca oyó.....sombrero*) et/ou (l. 8-9 : *¿Dónde.....aprender?*). Elles feront l'objet d'un travail de lecture, voire de récitation en joignant le geste à la parole et prépareront de cette manière à la lecture oralisée d'un récit.

Consigne:

Lee las frases siguientes con el tono que te parece más adaptado:

<i>admirativo</i>	<i>triste</i>	<i>orgullosa</i>	<i>alegre</i>
<i>emocionado</i>	<i>misterioso</i>	<i>sorprendido</i>	...

Il convient de faire remarquer au passage combien cette activité est délaissée ou reléguée en fin de séance parce qu'il reste du temps avant la sonnerie indiquant la fin des cours. Elle se limite trop souvent à une simple lecture visant à corriger la prononciation de quelques phonèmes sans que l'on s'interroge vraiment sur sa pertinence dans le processus d'accès au sens du support étudié. Pourtant, un travail de lecture bien mené est un indice supplémentaire pour le professeur qui tient à s'assurer de la bonne compréhension de tous.

Les élèves qui écouteront leurs camarades pourront cocher le ton employé par ceux-ci dans la liste qui leur sera fournie et que les lecteurs confirmeront par la suite. Lorsqu'un élève prend la parole, il doit en effet apprendre à se faire comprendre et à vérifier qu'il a bien été compris de son auditoire. Aussi, il importe de toujours veiller à ce que les activités proposées individuellement soient reçues avec respect et attention par le reste de la classe. Fournir un travail d'écoute est donc indissociable d'une activité de prise de parole. L'écoute n'est pas un processus de réception passif, mais dynamique.

Pour la séance suivante, nous proposerons une activité d'expression écrite dans laquelle nous donnerons la parole à la mère de Gabriel García Márquez en réponse à l'interrogation finale de son fils (avec le recours à la 1^{ère} personne du singulier propre au témoignage) et que nous ramasserons pour une correction individualisée.

Les élèves rédigeront un court paragraphe selon la consigne suivante :

Después de leer este recuerdo de infancia de su hijo, la madre del famoso autor colombiano le contesta. Imagina lo que le dice al evocar esos momentos mágicos. Recuerda lo que les interesaba a los niños y cómo reaccionaban.

(En unas cinco o seis líneas como mínimo).

Conclusion

Rappelons encore que le projet ici présenté propose de nombreuses variantes afin d'aider les candidats à se préparer au concours. C'est délibérément que ce rapport du jury envisage des pistes d'exploitation multiples afin de bien faire prendre conscience aux candidats de la nécessaire articulation entre les différentes phases d'une séquence, réflexion préalable à toute mise en œuvre pédagogique.

Les documents authentiques de ce dossier offrent un bel exemple du rôle du professeur de langue et de culture qui a pour mission d'apprendre à ses élèves à devenir des citoyens libres et responsables.

Le principe selon lequel *La letra con sangre entra* semble résolument d'un autre temps. *Aprender deleitando* apparaît ici comme le mot d'ordre.

EXEMPLE DE TRAITEMENT D'UN DOSSIER LYCÉE

Dossier lycée n° 2 :

Composition du dossier :

- Document 1 : Photo : Ferran Adrià (*El arte aquí no está sólo en los museos*).
- Document 2 : Extrait de : Manuel VÁZQUEZ-MONTALBÁN, Los mares del sur, Ed. Planeta, 1979.
- Document 3 : Extrait de : Ada PARELLADA, Sal de vainilla, pp.192-193- Ed. Planeta 2013.
- Document 4 : Photo : En un bar de San Sebastián in *recettetapas.fr*

Ce dossier présente la particularité d'aborder une thématique très fréquemment traitée en collège mais plutôt laissée pour compte en lycée. En effet, si le sujet de l'alimentation s'impose de prime abord dans ce dossier, il faut néanmoins y percevoir le thème de la gastronomie et, en filigrane, un questionnement concernant la notion de patrimoine vecteur de tolérance. Tant au collège qu'au lycée, il n'est évidemment pas concevable de limiter le culturel aux différences alimentaires entre cultures. La question du patrimoine induit bien évidemment la connaissance et l'acceptation de l'autre. Est-il besoin de rappeler que *la dieta mediterránea* ou la cuisine mexicaine sont désormais inscrites au Patrimoine Immatériel de l'Humanité de l'UNESCO ? Il nous appartient donc, en tant qu'enseignants de langues vivantes, chargés également d'une mission civique, d'inciter nos élèves à dépasser leurs représentations et susciter chez eux des interrogations quant au rôle fédérateur et à l'ouverture d'esprit que représente ce qui apparaît généralement comme relevant de simples préoccupations matérielles. On ne parle pas ici seulement d'alimentation ou de cuisine mais, bien plus encore, de gastronomie, source de richesses, d'échanges, d'adaptation et d'évolution, véritables composantes de la gastronomie espagnole.

L'exploitation proposée ici n'est, bien entendu, qu'une suggestion qu'il appartiendra à chacun de décliner, tout en gardant présente à l'esprit la nécessité de proposer un éclairage nouveau sur une thématique trop souvent cantonnée aux habitudes de consommation.

1. SENS ET INTERET DES DOCUMENTS

Document 1

Il s'agit d'une affiche conçue pour la campagne du secrétariat du tourisme espagnol « *I need Spain* » publiée sur le site espagnol www.spain.info et issue ici du site <http://hispania.overblog.com>. Le cuisinier catalan de renom Ferran Adrià y est représenté en tenue blanche de cuisinier contrastant sur fond noir, devant une table sur laquelle ont été déposés des produits reconnus comme propres à la gastronomie espagnole (tomates, olives, huile d'olive, raisins, poivrons, poissons...). L'air très concentré, tel un jongleur, il manie des fruits (tomates, citrons, oranges) auxquels son geste, saisi dans son instantanéité, donne la forme d'une couronne. A sa droite est inscrite à la craie blanche, comme sur l'ardoise que l'on

trouve dans les restaurants, une citation qui semble lui appartenir puisque son nom et sa qualité figurent en termes élogieux en guise de signature, un peu plus bas à droite. L'accent est mis, non sur la profession elle-même à partir de termes qui s'y rapportent mais sur la notion d'art, élevant ainsi l'activité professionnelle de ce chef réputé au rang d'activité artistique. Il appartient alors au lecteur d'établir le lien entre la citation et la scène. On remarquera que cette affiche vise aussi un public de gens avertis puisque la mise en scène obéit aux codes de la construction du *bodegón*, dont la simplicité, la gravité et l'intensité des ombres donnent aux objets (et ici également au chef cuisinier-alchimiste) un relief presque irréel, magique. Citons pour exemple les œuvres de Meléndez, Ribera, Zurbarán, Velázquez... Ces caractéristiques se trouvent accentuées par la présence en bas à droite de bulles, symbole de la cuisine moléculaire, offrant un prisme à la lumière qui vient de l'extérieur. Le chef cuisinier s'en trouve illuminé et l'on pense aux recherches du maître dans son restaurant El Bulli, situé non loin de Barcelone, qui tente d'incorporer des technologies nouvelles à la cuisine traditionnelle. Cette affiche propose donc un angle d'approche de la tradition culinaire espagnole, destiné sans nul doute à une clientèle éclairée et un tourisme sélectif. Le chef vedette est présenté ici comme l'emblème d'une Espagne innovante, prête à marquer le monde de son empreinte, tels les grands maîtres de la peinture à travers leurs chefs d'œuvre exposés dans les musées. La gastronomie s'inscrit donc ici très logiquement dans la notion de patrimoine. L'actualité révèle que *la marca España* est d'ailleurs l'une des préoccupations des grandes entreprises du pays.

Document 2

L'extrait proposé est tiré du roman *Los mares del sur* de l'auteur catalan, Manuel Vázquez Montalbán, qui se définit lui-même comme gastronome, qualité qu'il transmet à son personnage principal et détective, Pepe Carvalho. Cet ouvrage obtint le Prix Planeta en 1979 ainsi que le Grand prix de littérature policière en 1981.

Dans cet extrait, Fuster et Beser s'affrontent dans une cuisine au sujet de la confection de la paëlla, chacun revendiquant la tradition de son village et son régionalisme. Le conflit entre tradition valencienne et tradition catalane est bien présent mais c'est le recours au dictionnaire gastronomique qui permettra de trancher. La cuisine y est présentée comme un langage et les protagonistes discutent vivement pour savoir s'il convient ou non d'ajouter des oignons dans la paëlla en cours d'élaboration. Sacrilège pour l'un, absolue nécessité pour l'autre, comme si chacun était persuadé de posséder la bonne définition d'un terme et tentait d'en convaincre l'autre. La question des régionalismes y est abordée. L'intérêt de ce texte réside d'abord dans sa forme dialoguée où, peu à peu, après avoir échangé d'abord des propos assez rudes, les deux amis finissent par trouver un accord grâce au dictionnaire. Il s'agit ici d'apprendre à dépasser un cliché.

Remarquons au passage, sur un plan sociolinguistique, que ce dialogue illustre qu'en Espagne, certaines discussions mêmes anodines tendent à prendre très vite un caractère animé tant les termes du conflit sont vifs, mais qu'il s'agit de postures acceptées de part et d'autres et qui, en général, n'ont rien de définitif. L'intensité des mots est souvent disproportionnée par rapport au sujet. Le terme *discutir* prend ici tout son sens et renvoie à une véritable dispute. Convaincre nécessite une argumentation. Ainsi, la cuisine, sujet de discorde au départ, donne à chacun l'occasion de défendre un point de vue. Elle est enfin considérée comme un langage et donc source de lapsus au sujet duquel les débatteurs

devront se mettre d'accord. Le processus menant à un consensus méritera d'être mis en exergue lors de l'exploitation avec une classe. L'âpreté de la discussion est également soulignée grâce à la mise en scène. Ce texte présente enfin l'intérêt de mentionner une grande quantité de termes culinaires propres à la cuisine en général, et catalane, en particulier.

Document 3

Il s'agit de l'extrait du tout premier roman publié en 2013, de cette jeune auteure catalane, née à Granollers près de Barcelone. Ada Parellada est une passionnée de cuisine et une professionnelle de la restauration. L'extrait met en scène Annette une jeune femme québécoise venue en Catalogne pour y trouver du travail grâce à un ami *blogueur*. Elle finira par devenir la propriétaire d'un restaurant, tenu par Alex, cuisinier jusqu'au-boutiste bien décidé à ne jamais intégrer à sa cuisine d'aliments provenant du « Nouveau Monde » et dont l'obstination le conduira à la faillite. C'est pourquoi, il avait donné à son restaurant le nom de *Viejo Mundo* avant de se résoudre à le vendre à Annette qui, elle, le nommera, en réponse à son ex-proprétaire, *Mundo LLano*. Les noms successifs donnés à l'établissement mettent en exergue ce qui constitue la richesse de la cuisine espagnole, à savoir, les apports d'autres cultures. Dans ce défi du cuisinier catalan émerge bien évidemment une question plus ouverte: qu'est-ce que le patrimoine ? Réside-t-il dans le multiculturalisme ou dans le seul maintien des richesses propres au terroir? La cuisine, avoue Alex, et donc le patrimoine, est utilisée comme prétexte pour se faire connaître. La discussion repose sur l'idée qu'elle est un patrimoine vivant, sans cesse en évolution, en devenir. Il sera intéressant de mettre en relief avec les élèves la manière dont Alex se rend à l'évidence et reconnaît que son intolérance l'a mené à un échec personnel et professionnel. Il s'agit d'un retour sur lui-même et, là encore, le processus menant à une évolution des mentalités est à mettre en évidence. Nous serons donc amenés à nous interroger sur la provenance et l'origine des aliments rejetés par Alex au départ ainsi que sur les raisons qui ont fait que le public ne l'a pas suivi dans son obstination. En effet, ce texte permettra de rappeler les apports mutuels des cultures, l'origine des aliments considérés aujourd'hui comme faisant partie intégrante du patrimoine culturel espagnol. Sur un plan rhétorique, la confession d'Alex est intéressante car elle souligne un *avant* et un *après*, les difficultés rencontrées dans cet effort pour rester fermé à l'Autre ainsi que le processus de prise de conscience du protagoniste. Les termes de ce monologue à la première personne du singulier pourront être repris dans le cadre d'un débat par exemple ou pour manifester une prise de conscience.

Document 4

Cette photographie d'un bar de San Sebastián procure une vision d'abondance, de variété et de diversité de l'offre culinaire espagnole. Le terme *tapas* qui a dépassé les frontières est désormais connu des élèves mais demeure une vision cliché concernant les habitudes alimentaires espagnoles. Il s'agit de la vision de l'extérieur mais bien peu en connaissent l'origine. Beaucoup ignorent qu'elle est indissociable de la convivialité, que les tapas se mangent en principe debout et que chaque autonomie possède ses produits phares, quand ce n'est pas chaque établissement. Ici, on change de région. Il s'agit de la province

Guipúzcoa au pays basque. Ce cliché rappelle le rôle des bars en Espagne, le *tentempié*, le système des *raciones*, des *pintxos*... et peut fournir l'occasion d'évoquer les différentes légendes qui circulent à ce sujet. On pourra rappeler que, selon les régions et les époques le terme « tapas » peut revêtir d'autres appellations.

Cette photographie offre l'avantage d'établir un bilan diagnostique des connaissances des élèves en matière d'aliments espagnols.

2. LE PROJET PEDAGOGIQUE

Nous proposons ici des pistes qui feront l'objet d'un choix de la part du professeur en fonction de son projet pédagogique.

a) La classe destinataire

Les supports proposés dans ce dossier permettent d'ancrer la séquence dans l'entrée culturelle du programme du cycle terminal : *Gestes fondateurs et mondes en mouvement* et plus spécifiquement dans les notions : *Espaces et échanges* ou *Idée de progrès*. En raison du fort degré d'implicite des supports, on s'adresserait plutôt à des élèves de première ou de terminale d'un niveau B1 vers B2 (LV1) qui réfléchiraient à la notion de patrimoine vecteur de tolérance. En effet, si donner les raisons d'un choix et fournir des explications constituent des objectifs envisageables au niveau B1, l'argumentation relève davantage du niveau B2. La problématique abordée serait alors : "*¿Hasta qué punto puede reivindicarse la gastronomía como patrimonio cultural?*" ou "*¿Puede la gastronomía contribuir a la evolución de las mentalidades?*"

Toutefois, en fonction des activités proposées et du projet final envisagé, on pourrait également prévoir de travailler cette séquence en classe de seconde. Nous l'inscrivons alors dans l'entrée culturelle : *L'art de vivre ensemble* et plus précisément dans les notions : *Sentiment d'appartenance : singularité et solidarité* ou *Mémoire : héritages et ruptures*. Les élèves s'interrogeraient ainsi sur l'importance de la gastronomie en tant qu'élément constitutif d'une culture. Une problématique possible serait dans ce cas : « *La gastronomía: ¿en qué medida puede ser un elemento imprescindible a la convivencia ?* »

Dans le cas d'une classe de première ou de Terminale, le projet de fin de séquence pourrait revêtir la forme d'un débat en lien avec la première problématique annoncée et dont le sujet serait le suivant : « *¿Puede considerarse la gastronomía como un arte?* »

b) Vous préciserez les raisons qui vous ont conduit à garder tous les documents ou à en éliminer certains :

Tous les documents nous semblent indispensables pour mener à bien notre projet, chacun d'eux étant l'occasion d'une passerelle conduisant au sens du suivant.

Voici un exemple de liens possibles tant sur le plan du contenu que sur celui de la forme :

Dans le cadre d'un débat, les élèves devront recourir à l'argumentation et à la contradiction (document 2), à l'explication et à la remise en question (document 3) mais devront aussi nourrir leur propos à l'aide de connaissances culturelles qu'ils trouveront dans ce corpus.

Le document 4 permettra un bilan diagnostique. Il sera possible de partir de ce que savent les élèves au sujet de la gastronomie espagnole en général et, par la même occasion, de préciser le lexique spécifique à la cuisine de ce pays tout en affinant les notions de cuisine, alimentation et gastronomie. Nous l'assortirons d'une carte que les élèves garderont avec eux tout au long de la séquence et sur laquelle ils inscriront les spécialités culinaires propres à chaque autonomie au fur et à mesure de leurs découvertes.

Le document 2 leur ouvrira alors les portes de la culture culinaire de ce pays en mettant en relief les particularités gastronomiques des autonomies qui peuvent être sujettes à rivalités. Sur le plan de la forme, il posera les termes ainsi que la nature du conflit et donnera l'occasion de se familiariser avec le lexique et les postures menant à la résolution d'un différent.

Le document 3 sera l'occasion de renvoyer à l'histoire de la gastronomie espagnole et de s'interroger sur la notion de patrimoine gastronomique souvent associé à l'idée de propriété. On fera alors surgir les notions d'emprunts, d'apports, d'échanges comme valeur ajoutée. On s'appuiera sur ce texte qui présente un protagoniste, un moment figé dans ses convictions qui l'ont empêché d'avancer professionnellement, pour ensuite faire découvrir aux élèves le document 1 qui met en scène un chef renommé mais parfois controversé de la cuisine espagnole, en quête de techniques innovantes pour mieux mettre en valeur la cuisine traditionnelle de son pays.

c) Vous préciserez vos objectifs et la progression en indiquant à quelles activités langagières vous prévoyez d'entraîner vos élèves :

Le projet final guidera nos choix didactiques. Ainsi, dans la mesure où il s'agit d'expression orale en interaction, nous entraînerons les élèves à la prise de parole en continu et en interaction, à la construction d'un discours clair et cohérent, à la négociation de même qu'à la recherche d'arguments et d'informations dans des supports variés.

Les objectifs culturels : nous ne reviendrons pas sur ceux précédemment cités. Un prérequis s'impose cependant. Il serait intéressant que la classe destinataire de cette séquence ait été sensibilisée auparavant à des tableaux de maîtres. Il sera fait également état des us et coutumes concernant l'Espagne et ses régionalismes.

Les objectifs linguistiques :

- le lexique propre aux activités culinaires, à la gastronomie, aux traditions et à l'art sera également réactivé ou introduit ;
- les temps du passé qui permettent d'évoquer les traditions mais aussi le présent destiné à émettre un avis, à discuter et à négocier ;
- apprendre à rapporter les propos d'un interlocuteur (ce qui revient à travailler sur un plan grammatical le passage du style direct au style indirect sans pour autant qu'un « exercice » mécanique soit nécessaire) ;

- les termes nécessaires à la discussion, à la remise en question, à interpeller son interlocuteur, à exprimer un point de vue ou des goûts.

Les objectifs pragmatiques : travailler la compétence discursive.

- savoir dégager l'implicite dans une conversation et, sur un plan méthodologique, savoir comprendre un point de vue, le discuter, argumenter et convaincre ;
- apprendre à dégager des informations essentielles dans un texte et les réinvestir lors d'un débat dans une intention de communication précise ;
- apprendre à lire une affiche et à en dégager l'intention (le pré-requis antérieurement cité dans les objectifs culturels est encore une fois souhaitable afin d'établir plus aisément le lien entre la technique du *bodegón* et l'intention avec laquelle a été créée cette affiche).

Les objectifs civiques : sensibiliser au respect et à la tolérance par une meilleure connaissance de la culture de l'*Autre*.

Séance 1 :

Le document 4 sera le document d'amorce de la séquence dont nous développerons l'exploitation de façon détaillée plus loin (cf. 3). Il sera suivi de l'étude du texte de Manuel Vázquez Montalbán qui permettra d'entrer plus avant dans le monde de la gastronomie en découvrant ce qui se passe en cuisine.

Séance 2 :

L'extrait tiré du roman *Sal de vainilla* d'Ada Parellada et placé ici en troisième position, nécessite le maniement du lexique de l'alimentation. Son intérêt repose essentiellement sur la capacité à discerner l'implicite ou des connaissances préalables d'éléments constitutifs de la gastronomie espagnole. On aura donc pris soin, lors de l'exploitation du texte tiré de *Los mares del sur*, de réactiver ou d'introduire les concepts de *tolerancia*, *radicalidad* et *resistencia* avec lesquels il était facile de caractériser l'attitude des protagonistes. On fera surgir lors de la compréhension de l'écrit l'existence d'un *avant* et d'un *après* dans l'évolution des traditions culinaires espagnoles, en référence à la découverte de l'Amérique et aux apports mutuels qui en ont découlé. Parallèlement, on remarquera également un *avant* et un *après* dans l'évolution des convictions d'Alex, la gastronomie étant vécue dans ce cas comme une prise de risque et une forme d'art engagé pour faire entendre ses convictions. Un repérage des termes à la première personne du singulier préparera à la prise de parole lors du débat. Nous éluciderons le propos d'Alex quant à l'évocation de sa prise de risque pour tâcher d'en mesurer les implications, les conséquences. De même, les raisons pour lesquelles sa cuisine qui n'intégrait pas certains ingrédients en provenance d'Amérique perdait de son intérêt aux yeux des consommateurs feront l'objet d'une réflexion. Les expressions connotées négativement comme « *imposible de alcanzar* », « *me llevó a ninguna parte* » ou « *solo han acabado en un estrepitoso fracaso* » mettront en évidence l'ampleur de l'échec liée à une telle intolérance. On s'interrogera bien évidemment sur les raisons de ce défi liées à l'histoire de l'Espagne et de l'Amérique. Un repérage des expressions caractéristiques du débat ou des marqueurs de l'oralité fera l'objet d'un relevé minutieux que les élèves devront mémoriser et s'approprier pour aborder le travail d'expression de la

séance 3. Exemples : « ¿qué es eso ? », « ¿de dónde has sacado eso ? », « ¿entiendes? », « no me vengas con... », « tenías razón », « te lo dije bien claro »...

A l'issue de cette séance, nous proposerons, en expression en interaction, une discussion à partir de l'affirmation d'Annette pour mettre en relief les bénéfices de la constante remise en question liée à l'idée de progrès (lignes 6-7).

Séance 3 :

L'étude de l'affiche achèvera cette séquence et ouvrira d'autres perspectives en matière de gastronomie. Par son regard innovant, elle offrira aux élèves l'opportunité de s'interroger sur le lien entre art et gastronomie, patrimoine et progrès...

Si le niveau de la classe le permet, on proposera aux élèves de travailler selon deux axes. Les acquis linguistiques réactivés ou introduits précédemment permettront à un premier groupe de s'intéresser à la composition même de l'affiche : *un bodegón* selon les codes du XVIII^{ème} siècle devenu support contemporain. Un second groupe travaillera sur la place du chef cuisinier au sein de l'affiche et sur les intentions du secrétariat du tourisme espagnol. La mise en commun des informations débouchera sur une recherche d'arguments en faveur ou contre l'affirmation de la gastronomie en tant qu'oeuvre artistique. Les recherches pour ou contre seront distribuées par l'enseignant sans que cela corresponde forcément aux avis personnels des élèves. On leur apprendra ainsi qu'il est essentiel de connaître les arguments de l'autre pour les contrer. Sachant que la capacité à rebondir sur un argument est ce qui fait défaut aux élèves lors d'un débat, on entraînera la classe à illustrer ou à contrer par un exemple les arguments qui seront énoncés, dans la perspective du débat final. Les termes « *ya no* », « *está claro* », « *me sirvió para* », « *es algo casi imposible de + verbe* », « *es evidente que* » relevés dans le texte serviront de trame à l'expression en continu.

Il sera donc intéressant pour clore cette séquence et suite au débat de proposer un espace d'expression où les élèves auront l'occasion de dire dans quelle mesure l'étude de ces supports leur aura permis de dépasser leurs représentations au sujet des traditions culinaires de l'Espagne, un peu à la manière d'Alex. Exemple : « *Antes pensaba que... pero hoy ya no* » et de leur demander quelle notion du programme elle illustre et, à l'occasion, de proposer eux-mêmes une problématique à laquelle ils s'efforceront de répondre en fonction de la notion qu'ils auront choisie. Cette dernière activité d'expression orale en continu les préparera dès à présent à l'épreuve orale du baccalauréat évaluée en cours d'année qui les attend en terminale.

d) Evaluation finale envisagée :

Le projet ne fait pas nécessairement l'objet d'une évaluation. Là encore, plusieurs possibilités s'offrent à nous. Le choix du professeur dépendra en particulier du stade de l'année auquel celle-ci sera effectuée, du degré d'avancement de la classe et de l'entraînement auquel auront été préparés les élèves :

- évaluation des débatteurs par équipe en expression orale en interaction ;
- évaluation individuelle des débatteurs en expression orale en interaction ;
- évaluation après enregistrement individuel à l'aide de mp3 dans le cadre de la baladodiffusion d'un compte rendu du débat et des arguments qui auront permis d'arriver à un consensus. L'élève pourra alors donner un avis personnel sur la

question et/ou dire en quoi l'étude de cette séquence, et le débat en particulier, l'auront conforté dans ses opinions ou lui auront permis d'avancer dans sa réflexion.

Nous retiendrons ici cette dernière proposition.

Consigne : *Cuenta los momentos importantes del debate evocando algunos argumentos y ejemplos (3 o 4) que te llamaron la atención. Di de qué manera concluyeron el debate los participantes. A modo de conclusión, darás tu opinión personal.*

L'élève pourra s'enregistrer à partir de quelques notes. L'enseignant veillera au respect de cette consigne à laquelle il aura été précédemment entraîné (cf. 3 – description de la première heure de cours). On pourra autoriser deux ou trois enregistrements, l'élève décidant lui-même de celui qu'il soumettra à l'évaluation du professeur.

Les critères connus d'avance porteront sur :

- le respect de la consigne de travail ;
- la richesse lexicale : réinvestissement du lexique découvert ou réactivé en classe ;
- la richesse grammaticale ou aptitude à s'approprier des tournures étudiées au cours des séances 2 et 3 notamment ;
- la cohérence et la cohésion du discours : celui-ci intégrant les connaissances culturelles de la séquence ;
- la fluidité du discours intégrant les marques de l'oralité et l'utilisation de connecteurs à bon escient.

Remarque : le compte rendu pourrait également être effectué dans le cadre d'une expression écrite mais, dans ce cas, la séquence elle-même et les tâches intermédiaires qui la jalonnent nécessiteraient un aménagement mettant en évidence le processus du discours écrit pour que le projet soit cohérent.

3. VOUS EXPOSEREZ LA PREPARATION DETAILLEE DE LA PREMIERE HEURE OU DE LA DERNIERE HEURE DE COURS, AVANT UNE EVENTUELLE EVALUATION FINALE OU UN DEVOIR.

Nous choisissons de présenter en détail la première heure de cours. Il s'agit de faire découvrir aux élèves la thématique de la séquence et de susciter d'ores et déjà des interrogations.

Le document 4 servira de document d'amorce de la séquence et nous nous proposons de le présenter à l'aide d'un vidéoprojecteur afin de rendre plus vraisemblable encore la situation. S'il s'agit d'une projection sur fond blanc, il sera alors aisé de demander aux élèves de venir au tableau pour y inscrire les termes qui leur viennent à l'esprit en regardant cette photographie et de justifier leur choix. Associer le terme à un élément de l'image et l'intégrer dans une idée à transmettre donnera tout son sens à cette *lluvia de palabras o tormenta de ideas* bien utile à l'enseignant pour établir un diagnostic des connaissances de ses élèves. Sur un plan culturel, entrer dans ce bar de San Sebastián sera l'occasion de réactiver le vocabulaire courant en référence à l'alimentation, aux habitudes et aux

traditions. Un travail d'expression orale en interaction et/ou en continu laissera les élèves libres d'exprimer leurs connaissances et de faire état probablement de leurs clichés ou idées reçues au sujet de la gastronomie et des habitudes alimentaires des espagnols, qu'ils seront amenés naturellement à questionner par la suite. Sur un plan méthodologique, l'utilisation de feutres de couleur permettra une classification claire des catégories de mots (substantifs, verbes et adjectifs). La mise en réseau de ces outils linguistiques sera l'occasion d'un « rebrassage » au cours d'une pause récapitulative dans laquelle pourront s'investir avec plus de confiance des élèves en retrait ou présentant des lacunes lexicales. Rappelons que l'association image/mots est une stratégie qui peut faciliter la mémorisation. On attendra entre autres l'usage de termes comme *tapas, ir de tapeo, mandar, atender, pedir raciones, pinchos, el camarero, bocadillos, soler, las costumbres, algo para picar, la barra, tomar copas, pedir la cuenta...*

Cette entrée en matière sera suivie de l'étude du texte de Manuel Vázquez Montalbán. Une activité de compréhension de l'écrit permettra à la classe de pénétrer alors dans une cuisine et de découvrir que la paëlla, plat considéré comme emblématique de l'Espagne par bon nombre d'entre eux, ne rallie pas tous les suffrages mais qu'il peut être l'occasion de divergences. Il s'avère nécessaire, dans un premier temps, d'identifier clairement les interlocuteurs, ce qui pourra faire l'objet d'une consigne lors d'une première lecture silencieuse: « *Subraya con rotuladores las réplicas respectivas de los interlocutores* », puis on soulignera les lieux mentionnés (situés préalablement sur la carte que possèdent les élèves) ainsi que les expressions révélatrices du désaccord afin de faire surgir la question des régionalismes à l'origine du conflit. Dans un second temps, nous nous intéresserons à l'évolution des comportements des protagonistes et, pour ce faire, il conviendra de relever les verbes qui les caractérisent. Force sera de constater que l'un d'entre eux, Beser, adopte une attitude plus modérée, nuancée, allant même jusqu'à faire preuve d'humour au moment d'accepter ses torts « *He de volver urgentemente a Morella para un reciclaje* » et que ce n'est pas l'expression de la colère ou de l'emportement comme le manifeste Fuster qui convaincra mais le recours au dictionnaire.

Ce travail, suivi d'une mise en commun débouchera sur une activité d'expression orale pour analyser l'origine et l'évolution du conflit entre les protagonistes et la façon dont il est résolu.

Une autre vision de la gastronomie poindra alors : la cuisine est aussi un langage représentatif d'une région, d'une autonomie, d'un peuple.

Enfin, on pourra s'attarder sur les ingrédients qui composent cette recette pour éventuellement la comparer avec d'autres manières dont elle est déclinée selon les autonomies, à l'aide de termes qui leurs sont propres et, surtout, on mettra en évidence que la variété dépend des ressources à disposition, selon la localisation géographique. Cette discussion pourrait être transposable à la question des *tapas* évoquées dans le support d'amorce de la séquence dont l'offre et la variété diffèrent également pour les mêmes raisons (*Galicia : pescado y mariscos ; Castilla y León : embutidos...*)

Il sera ensuite demandé à la classe, en travail à la maison ou au CDI, d'effectuer une recherche en binômes sur un site précis sélectionné par l'enseignant. Il s'agira, par exemple, de choisir une autonomie et d'en décrire le ou les plats emblématiques ainsi que leur origine.

Lors de la séance suivante, ce travail fera l'objet d'une prise de parole en continu qui aboutira à l'élaboration d'une carte culinaire collective de l'Espagne. Les élèves prendront la parole à partir des notes qu'ils auront prises et que le professeur pourra calibrer en fonction du degré d'autonomie de la classe ou des élèves. Une liste de six ou sept mots maximum semble un bon compromis cependant, permettant de rassurer l'élève sans pour autant l'obliger à garder les yeux rivés sur son brouillon.

La prise de parole en continu sera dédramatisée en outre par la présence du binôme. L'utilisation du TNI (Tableau Numérique Interactif) aurait ici tout son intérêt puisqu'il permettrait aux élèves de joindre le geste à la parole en plaçant progressivement les photos des plats en question sur la carte projetée au tableau. Cette activité peut aussi s'effectuer, selon les moyens à disposition, à l'aide d'un vidéoprojecteur ou d'une simple fiche.

A ce stade de la séquence, la ou les problématiques se font jour :

“¿Hasta qué punto puede reivindicarse la gastronomía como patrimonio cultural?”

ou

“¿Puede la gastronomía contribuir a la evolución de las mentalidades?”

Conclusion

Cette séquence aura permis de faire constater que la dimension culturelle ne se situe pas uniquement dans les musées, les livres d'histoire ou les monuments, mais aussi dans le quotidien en apparence le plus prosaïque.

Nous insistons sur le fait que cet exemple est donné à titre d'illustration et ne saurait en aucun cas constituer la seule et unique possibilité d'exploitation.

Rapport concernant l'épreuve de compréhension et expression en espagnol

établi par Mme Karen BURY et M. José INZAURREALDE

I. Définition de l'épreuve

Extrait de l'arrêté du 2 mars 2000 portant sur la définition des épreuves :

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

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

Le candidat prend connaissance du document (audio ou vidéo, toujours authentique) lors de deux écoutes ou visionnements successifs, interrompus par une pause de 30 secondes. Après le deuxième visionnement –et une dernière pause d'une minute– le candidat est invité à en faire un compte rendu de 10 minutes maximum en espagnol qui sera suivi d'un entretien de 15 minutes maximum avec le jury.

II. Compte rendu et entretien

Il est attendu des candidats qu'ils soient en mesure de faire part de la compréhension fine autant que précise du document. Ce compte rendu organisé restituera, outre la nature et les spécificités du document, son sens explicite et implicite. Ainsi, il convient d'identifier la nature du document, la source, le contexte et le thème lors d'une rapide introduction. Dans un second temps, on proposera un axe de commentaire construit autour de contenus pertinents présentés avec clarté et cohérence. Les dix minutes imparties pour la première partie de l'épreuve doivent ainsi être exploitées au maximum dans un souci de construction du discours visant à éviter les répétitions et la description paraphrastique.

Rappelons que le document inconnu n'a en principe pas de lien thématique avec le dossier de la première épreuve. Les élargissements pouvant être attendus au terme du compte rendu doivent être en lien direct avec la thématique générale et ne pas donner lieu à des dérives vers des sujets mieux connus du candidat mais n'ayant pas de point d'accroche véritable avec le thème de départ. Par ailleurs, les commentaires personnels ou références à des expériences vécues par le candidat doivent être au service du commentaire du document et non servir de simple prétexte à la prise de parole.

D'un point de vue strictement culturel, il sera impératif de maîtriser un certain nombre de fondamentaux sans lesquels le commentaire des documents proposés ne saurait avoir de sens.

Lors de l'exposé, comme dans l'entretien, rappelons qu'il convient d'adopter le ton et l'implication indispensables pour convaincre l'auditoire. On veillera notamment à se détacher de ses notes afin d'entamer un véritable dialogue constructif avec les membres du jury.

Rappelons enfin l'importance de la correction et de la richesse de la langue. Cette épreuve est la seule occasion pour le jury de juger de la qualité de l'expression du candidat. En outre, le jury est en droit d'attendre d'enseignants d'espagnol la maîtrise parfaite d'une langue à caractère modélisant. Or, des fautes de syntaxe, des déplacements fréquents d'accent, un lexique trop modeste sont autant d'obstacles rédhibitoires à une prestation de qualité.

III. Les sujets de la session 2014

Lors de cette session, huit documents audiovisuels authentiques ont été soumis aux candidats admissibles. Les supports choisis, variés, et tous en lien avec le monde hispanique abordaient des thèmes d'actualité.

- 1) Hazte extranjero (anuncio de Campofrío-Navidad 2013)
- 2) Los emigrantes huyen de España por la crisis (in ACTUALIDAD.RT.COM)
- 3) Parte del primer AVE directo de Barcelona a París (RTVE, Telediario 15/12/2013)
- 4) Los mapuches (Chile) reivindican sus tierras (AFPTV, 2012)
- 5) Arma de instrucción masiva (AFPTV, 2010)
- 6) Adolescentes adictos a internet (RTVE.es 15/01/2013)

IV. Les conseils du jury.

La prise de notes est une étape essentielle préalable à l'exposé. Cependant, nous conseillons de consacrer le premier visionnement uniquement à l'écoute attentive et à l'observation des images, des lieux et du contexte. Dès lors que l'on aura compris l'essentiel du document, on pourra –pendant le deuxième visionnement– mieux dégager et retranscrire les éléments porteurs de sens et les mots et phrases clés qui viendront étayer le compte rendu. Ainsi, la dernière pause préalable à l'entretien pourra être consacrée à ordonner les notes et à proposer un axe de commentaire en fonction de la double lecture, verbale et non verbale. On n'hésitera pas, par ailleurs, à donner son opinion et à faire preuve d'esprit critique vis-à-vis du point de vue présenté dans le document en question.

Pour réussir au mieux cet exercice, **un entraînement** régulier est nécessaire car comprendre, noter, analyser et organiser des informations est un exercice qui ne s'improvise pas. Il est donc recommandé au candidat de consulter fréquemment les sites de presse hispanique, de télévision et de radio afin de se soumettre à la compréhension rapide de sujets d'actualité. Ces thèmes font également appel à des connaissances élémentaires que l'on consolide à la faveur de lectures (précis de civilisation espagnole et hispano-américaine). Seule une solide culture générale et un bon entraînement permettront au candidat de réussir une bonne prestation et d'enrichir son exposé, voire de proposer des thèmes corollaires ou d'être capable d'évoquer des documents sur le même thème (romans, films, œuvres plastiques,

chansons...).

Il convient de veiller à ne pas se limiter à des descriptions paraphrastiques suivant le déroulement chronologique des documents. Si l'essentiel du sens a parfois été compris au premier niveau, il n'en demeure pas moins que le sens implicite a fait défaut dans certaines prestations. En ce sens, les connaissances culturelles peuvent être un levier pour accéder au sens implicite. L'analyse de la vidéo sur les indiens Mapuches au Chili est un exemple éclairant à ce sujet. Les forces de l'ordre présentes (représentatives de la complicité de l'Etat chilien avec les entreprises forestières) veillent au bon déroulement de l'exploitation forestière sous l'œil des indiens Mapuches « apparemment sereins » dit une candidate. Quelques connaissances culturelles lui auraient permis de comprendre que l'expansion des activités forestières affecte gravement les droits des Mapuches en les dépossédant de leurs terres.

Enfin, il est important de rappeler que l'on est en droit d'attendre d'un candidat au CAPES interne une langue authentique, riche et correcte. Si, fort heureusement, la plupart des candidats a fait preuve d'une maîtrise satisfaisante et quelques fois excellente de la langue, chez certains autres des déplacements d'accent et surtout des méconnaissances des règles morphosyntaxiques (tournures d'emphase, régime prépositionnel, emploi du subjonctif...) et une pauvreté lexicale (répétitions, barbarismes...) indiquent un manque de pratique régulière de l'espagnol en contexte d'interaction authentique.

Même si le jury n'attend pas du candidat une analyse filmique ou cinématographique, la spécificité des supports audio-visuels impose une lecture des images autant que du canal audio. Il faudra donc souvent tenir compte des effets du montage sur le sens même du document afin de déchiffrer le point de vue des auteurs.

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

DOSSIER COLLEGE N°2

EPREUVE PROFESSIONNELLE, 1ère partie

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

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

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

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

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

4. Entretien avec le jury.

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

Document 1/3

La mitad de los cuentos con que inicié mi formación se los escuché a mi madre. Ella tiene ahora ochenta y siete años y nunca oyó hablar de discursos literarios, ni de técnicas narrativas, ni de nada de eso, pero sabía preparar un golpe de efecto, guardarse un as en la manga mejor que los magos que sacan pañuelitos y conejos del sombrero. Recuerdo cierta vez

5 que estaba contándonos algo, y después de mencionar a un tipo que no tenía nada que ver con el asunto, prosiguió su cuento tan campante, sin volver a hablar de él, hasta que casi llegando al final, ¡paff!, de nuevo el tipo -ahora en primer plano, por decirlo así-, y todo el mundo boquiabierto, y yo preguntándome, ¿dónde habrá aprendido mi madre esa técnica, que a uno le toma toda una vida aprender? ...

Gabriel GARCÍA MÁRQUEZ

<http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin>

Document 2/3

Tesoro

Está amaneciendo. Es la hora de los pájaros. A los colegios e institutos llegan en bandadas niños y chavales cargados con sus mochilas. Ellos no lo saben, pero todos se dirigen a la isla del tesoro. Puede que ignoren dónde está ese mar y en qué consiste la travesía y qué clase de cofre repleto de monedas de oro les espera realmente. El patio del colegio se

5 transforma, de repente, en un ruidoso embarcadero. Desde ese muelle lleno de mochilas cada alumno abordará su aula respectiva, que, si bien no lo parece, se trata de una nave lista para zarpar cada mañana. En el aula hay una pizarra encerada donde el profesor, que es el timonel de esta aventura, trazará todos los días el mapa de esa isla de la fortuna. Ciencias, matemáticas, historia, lengua, geografía: cada asignatura tiene un rumbo distinto y cada

10 rumbo un enigma que habrá que descifrar. [...] Cuando recién desembarcados pregunten dónde se halla el cofre del tesoro, el timonel les dirá: estaba ya en la mochila que cargabais al llegar por primera vez al colegio. El tesoro es todo lo que habéis aprendido, los libros que habéis leído, la cultura que hayáis adquirido. Ese tesoro, que lleváis con vosotros, no será detectado por ningún escáner, cruzará libremente todas las aduanas y fronteras, y tampoco

15 ningún pirata os lo podrá nunca arrebatat.

Manuel Vicent, in *elpais.com*, 13 de octubre de 2013

TALLER DE ESCRITURA PARA CHICOS

Para chicos con ganas de escribir, leer, imaginar, jugar, inventar y ¿por qué no? declamar a viva voz versos y cuentos. Para atrapar cada palabra: las claras, las haraganas, las alarmadas más las calmas. Para gastarlas a carcajadas hasta armar la gran palabra hablada.

¡Preséntense! ¡Revélense! ¡Entren!

Para chicos de 8 a 12 años

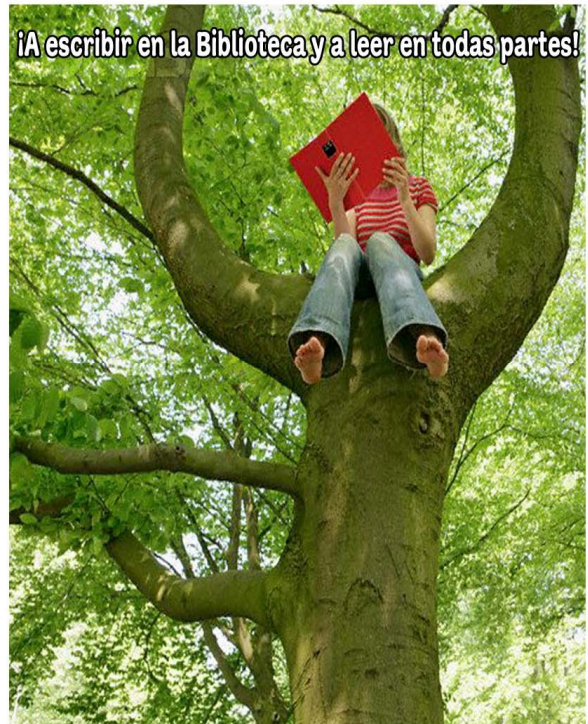
Martes de 18 a 19.30 hs en La Nube

Coordina: Mariano Fiszman

Informes e Inscripción: 4552-4080 de Lunes a Viernes de 10 a 13 - 15 a 19 hs.



JORGE NEWBERY 3537 · C.A.B.A.
www.lanube.org.ar



Cartel de lanube.org.ar (Argentina)

Dossier Lycée n°2

EPREUVE PROFESSIONNELLE, 1ère partie

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

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

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

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

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

4. Entretien avec le jury.

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



<http://espanol.hispania.over-blog.com>

Document 2/4

En la cocina, Fuster inspeccionó como un sargento de intendencia la labor de Beser. Había trinchado poco los componentes del sofrito. Rugió como herido por una invisible saeta.

-¿Qué es eso?

-Cebolla.

5 -¿Cebolla en la paella? ¿De dónde has sacado eso? La cebolla ablanda el grano.

-Eso es una majadería. En mi pueblo siempre ponen cebolla.

-En tu pueblo hacéis cualquier cosa para significaros. Se puede poner cebolla a un arroz de pescado o de bacalao y hecho a la cazuela, a la cazuela, ¿entiendes?

10 Beser salió de estampida y volvió con tres libros bajo el brazo: *Diccionario gastronómico valenciano*, *Gastronomía de la provincia de Valencia* y *Cien recetas de arroz típicas de la región valenciana*.

-No me vengas con libros de gente que no es de Villores. Morellano de mierda. Yo me guío sólo por la memoria popular.

(...)

15 Beser buscaba en los libros sin hacer caso al estallido poético de Fuster. Finalmente, cerró los libros.

-¿Qué?

-Tenías razón. En la paella de los pueblos de Castellón no se pone cebolla. Ha sido un lapsus. Un catalanismo. He de volver a Morella urgentemente para un reciclaje.

20 -¡Ajá!- exclamó Fuster mientras precipitaba la cebolla en el cubo de la basura.

-Te lo dije bien claro. Medio kilo de arroz, medio conejo, medio pollo, un cuarto de kilo de costillas de cerdo, un cuarto de kilo de *bajocons*, dos pimientos, dos tomates, perejil, ajos, azafrán, sal y nada más. Todo lo demás son extranjerismos."

25 Manuel VAZQUEZ-MONTALBÁN, Los mares del sur, Planeta, 1979.

NB : Villores y Morella son dos pueblos de la Comunidad Valenciana.

Document 3/4

Annette, una mujer de origen quebequesa, es la nueva propietaria del restaurante "Mundo Llano" situado en Barcelona y que, anteriormente, pertenecía a Alex bajo el nombre de "Viejo Mundo" quien no aceptaba cocinar con ingredientes procedentes de América. Ambos están discutiendo a propósito de la cocina del nuevo restaurante.

- 5 - La cocina, ya sea catalana o quebequesa, no es un cuerpo inerte; está viva y evoluciona. La cocina que hacemos hoy ya no es la de ayer por la tarde. -replica Annette. [...]
- Mi cocina -apunta Alex- pretendía ser un juego arriesgado, un salto de máxima dificultad, un reto que hoy día es casi imposible de alcanzar, porque está claro que la gente también comía antes de que llegaran los alimentos del Nuevo Mundo. En mi resistencia a emplear esos productos tan arraigados, a pesar de su lejano origen, había una buena parte de diversión: quería comprobar si era capaz de evitarlos en todas las recetas y saber hasta dónde llegaría la tolerancia del cliente. Esa radicalidad, sumada a una técnica impecable, me sirvió para ser considerado uno de los cocineros más atrevidos y con más proyección de todo el país. Mi
- 10
- 15 apuesta suscitó curiosidad entre los críticos gastronómicos y conseguí cierta notoriedad. Sin embargo, es evidente que todo eso me llevó a ninguna parte y solo ha acabado en un estrepitoso fracaso.

Ada PARELLADA, Sal de vainilla, pp. 192-193- Ed. Planeta 2013



En un bar de San Sebastián in recettestapas.fr

EXEMPLES DE SUJETS PROPOSÉS À L'ÉPREUVE ORALE

Dossier Collège n°1

ÉPREUVE PROFESSIONNELLE, 1ère partie

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

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

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

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

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

4. Entretien avec le jury.

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

Niños de ayer y de hoy

5 Durante mi infancia, los niños del barrio pasábamos la mayor parte de nuestro tiempo libre en la calle o en el parque jugando con los amigos. Nos encantaba, sobre todo, el fútbol y el baloncesto, pero también teníamos tiempo para jugar [...] al escondite, a policías y ladrones, a la comba, a la peonza o al aro. En verano íbamos casi siempre a la piscina y en invierno nos quedábamos en casa y leíamos algún libro de aventuras. Y en la actualidad, ¿qué hacen los niños españoles para divertirse? Según los últimos estudios, parece que los niños del siglo XXI han cambiado las calles del barrio, la actividad y el deporte, por la televisión, los foros de internet, la consola y la música. Sin embargo, contra lo que podría pensarse, todavía siguen teniendo tiempo para disfrutar de un buen libro o

10 un tebeo.

M-A. Miguel

In Revista *Tecla* (España)

Document 2/3



Antonio LOPEZ TORRES (España) 1902-1987, Niños jugando a las bolas. Óleo sobre lienzo (85 x 100), 1946 (Museo de Tomelloso, España)

Document 3/3

Durante toda esa semana empecé a anotar todas las cosas que me acordaba de los tres años a los ocho. Le preguntaba a mi abuelo, a mis padres, a la Luisa y a todas las personas que tienen la suerte de conocerme desde que nací. Se me acabó el cuaderno en dos días. Mi madre me compró otro de dos rayas porque le dije que era necesario para las clases con la *sita* Espe*.

Cuando volví al despacho de la *sita* Espe, llevaba tres cuadernos de dos rayas sobre mi vida y su problemática. A cada cuaderno le había puesto un título. El primero iba de los tres a los cinco años y lo titulé: *Mi vida sin el Imbécil*

Este cuaderno trataba de cómo era el mundo antes de que al Imbécil se le ocurriera venir del limbo de los muertos, de lo buenas que eran las personas: todo lo pedían por favor, no había secuestros, las motos llevaban silenciador, no había hambre en África y no había salido la gotera del cuarto de baño que a mi madre le hace sufrir tanto.

Yo y el imbécil (Manolito Gafotas), 1999, Elvira Lindo

* La *sita* Espe : la señorita Espe

Dossier Collège n°3

EPREUVE PROFESSIONNELLE, 1ère partie

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

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

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

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

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

4. Entretien avec le jury.

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

Document 1/3

(Y en este momento aparece Doña Matilde por el foro).

Doña Matilde: -¿Pero qué le sucede a usted, hijita?

(Maribel se queda quieta, sin saber qué hacer. Marcelino la presenta.)

Marcelino: - Es mi madre, Maribel.

5 Doña Matilde: - Muchísimo gusto en saludarla, señorita... Es para nosotros un gran placer recibirla en esta casa. Mi hijo me ha hablado tantísimo de usted, que no sabe los deseos que tenía de conocerla personalmente... Pero siéntese, siéntese...

(Maribel mira a uno y a otro sin saber qué partido tomar. Pero las buenas maneras y el aspecto distinguido de Doña Matilde no le permiten dar el escándalo que ella deseara.)

10 Maribel: - Es que tengo un poco de prisa, la verdad.

Marcelino: - Vamos, Maribel... No debes ser así... Mamá tenía muchos deseos de charlar contigo.

Doña Matilde: - ¡Pues claro que sí! ¡Tenemos que hablar de tantas cosas!

Maribel: *(A la defensiva.)* - ¿De qué cosas, oiga?

Doña Matilde: - Pues, ¡de qué va a ser! De sus amores con mi hijo...

15 Maribel: - Yo no tengo amores con su hijo, señora... Y si él me ha traído aquí...

Doña Matilde: - Ya sé que, de momento, sólo ha habido entre ustedes un ligero flirteo... ¿no es así? Pero todo llegará, andando el tiempo... Y yo estoy segura de que van ustedes a ser muy felices... Y es más. Quiero decirle una cosa, que seguramente le halagará... Mi hijo me había dicho muchos elogios de usted. Pero todos son pocos, ante la realidad. Es usted una criatura realmente encantadora... Pero siéntese, siéntese...

(Maribel vuelve a mirar a los dos, que están sonrientes y felices. Y, tímidamente, se sienta, estirándose las faldas para que no se le vean demasiado las piernas.)

Maribel: - Con su permiso. *(Y de nuevo se levanta cuando escucha la voz de Doña Paula, que ha salido por la puerta del foro.)*

25 Doña Paula: -¡Ay, qué bien! ¡si por fin ha venido! ¡Si por fin ha venido!

Marcelino: -Pasa, tía. Mira, Maribel. Te voy a presentar a mi tía Paula, la hermana de mi madre... Ella es la dueña de esta casa, donde mamá y yo estamos pasando unos días.

Doña Paula: -¡Encantada! ¡Encantada! ¡Pero qué mona! ¡Pero si es una chica preciosa! Muchísimo gusto en conocerla, hija mía... Muchísimo gusto...

30 Maribel: -Lo mismo le digo.

Doña Matilde: -Pero siéntese, siéntese.

Maribel: - Con su permiso. *(Y vuelve a sentarse, acobardada. Lo más recatadamente posible.)*

Doña Paula: -¡Y qué moderna va vestida! Pero ¿te has fijado qué zapatos, Matilde? Son elegantísimos.

35 Doña Matilde: - Claro que me he fijado... Pues, ¿y la blusita? ¿Y el peinado? ¡Y todo! Una verdadera monería.

Marcelino: - Ya os dije que os iba a gustar mucho...

Doña Matilde: - ¿Cómo mucho? ¡Una barbaridad! ¡Es una criatura encantadora!

Miguel MIHURA, *Maribel y la extraña familia* (1959).

Document 2/3



Frida KHALO (México), Mis abuelos, mis padres y yo, 1936, Óleo y tempera sobre metal, 30 X 34, MOMA, New York.

Document 3/3

El silencio fue roto por el ruido de un coche. Corrieron al porche sumido en la noche apacible y vieron cómo Felisín bajaba de un taxi y extraía dos grandes bultos de maletero. Les lanzó un saludo desde la distancia.

- Papá, ¿puedes venir a pagar el taxi? –gritó.

5 - Espero que no vengan así desde Francia – murmuró el padre camino de la puerta.

Felisín y el padre se repartieron las maletas. Otra portezuela del taxi se abrió y surgió la figura de una mujer en la oscuridad. Los tres fueron al encuentro de la familia, que esperaba anhelante en el porche. Al acercarse, los ojos de todos confluyeron en la mujer. Muy atractiva, sus ojos verdes centelleaban en la noche. Se dejó oír el rumor sordo de la aprobación familiar.

10 Visiblemente agotada, la chica se detuvo ante ellos tras acceder al porche.

Felisín posó las maletas en el suelo y, exultante como un maestro de ceremonias, anunció :

- Os presento a mi esposa, Nicole. – Y se volvió hacia ella-. *Mon père, ma mère, mon grand-père* y estos enanos *sont mes frères*.

15 Nadie se acercó. Ni un beso. Un saludo distante. Un silencio prolongado. Nicole masculló algo en francés dirigido a Felisín con desgana.

- Dice –tradujo Felisín- que está agotada del viaje y querría dormir.

David TRUEBA, *Abierto toda la noche* (1995).

Dossier Lycée n°1

EPREUVE PROFESSIONNELLE, 1ère partie

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

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

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

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

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

4. Entretien avec le jury.

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

Document 1/1

5 Mi mamá tiene una pila de fotos así de grandes adentro de una caja de zapatos. Las cajas son para guardar cosas. En las cajas hay de todo. Y mi mamá, en la caja de zapatos tiene a las hermanas de ella, a la mámele, que es la mamá de ella, de mi mamá; y mi mamá me llama, y con el dedo dice: «Esta es Irene y esta es Anna, que tiene dos niños –pero que en la foto no hay nadie-, y que son como vos» ; y «¿Por qué no vienen?»; y mi mamá, «¿Y cómo van a venir?». Porque están en Polonia, que tiene un color que no sé qué es. Y mi mamá, con el dedo así, dice: «¿Y ella cómo se llama ?»; y yo digo: «Irene», y «Anna», y «Rosa», y a veces no sé, porque son una cantidad.

10 Yo le pregunté a mi papa de qué color es Polonia. Papá me dice que él es de Polonia, pero que de un pueblito y que mamá también. Que allí plantan y esas cosas y hacen pepinos salados. Que una vez fue a la guerra, una guerra muy vieja, y que una rata le comió el pan, y él mató a la rata y le sacó el pan porque el pan era de él, de él, de mi papa. Que todos se creían que estaba muerto y que mi mamá también, porque cuando no hubo más guerra él no volvió. Pero que volvió. Volvió y pasó por el taller del hermano de él, que era sastre, y papá tenía un
15 traje como de cartero pero no de cartero, que estaba todo roto y con barba, y el hermano le dio una limosna porque mi papa estaba muerto y no podía venir. Pero al final mi papá le dijo : «Leibu, Leibu, soy yo, soy yo, Isaac», y él entonces lo abrazó y lloraron todos.

Leibu se llama como mi hermano, que se llama León. Pero el hermano de papá se llama igual, pero en polaco.

20 Ahora, de qué color es Polonia, no sé.

Mario ROSENCOF (Uruguay), Las cartas que no llegaron, Alfaguara, 2000.

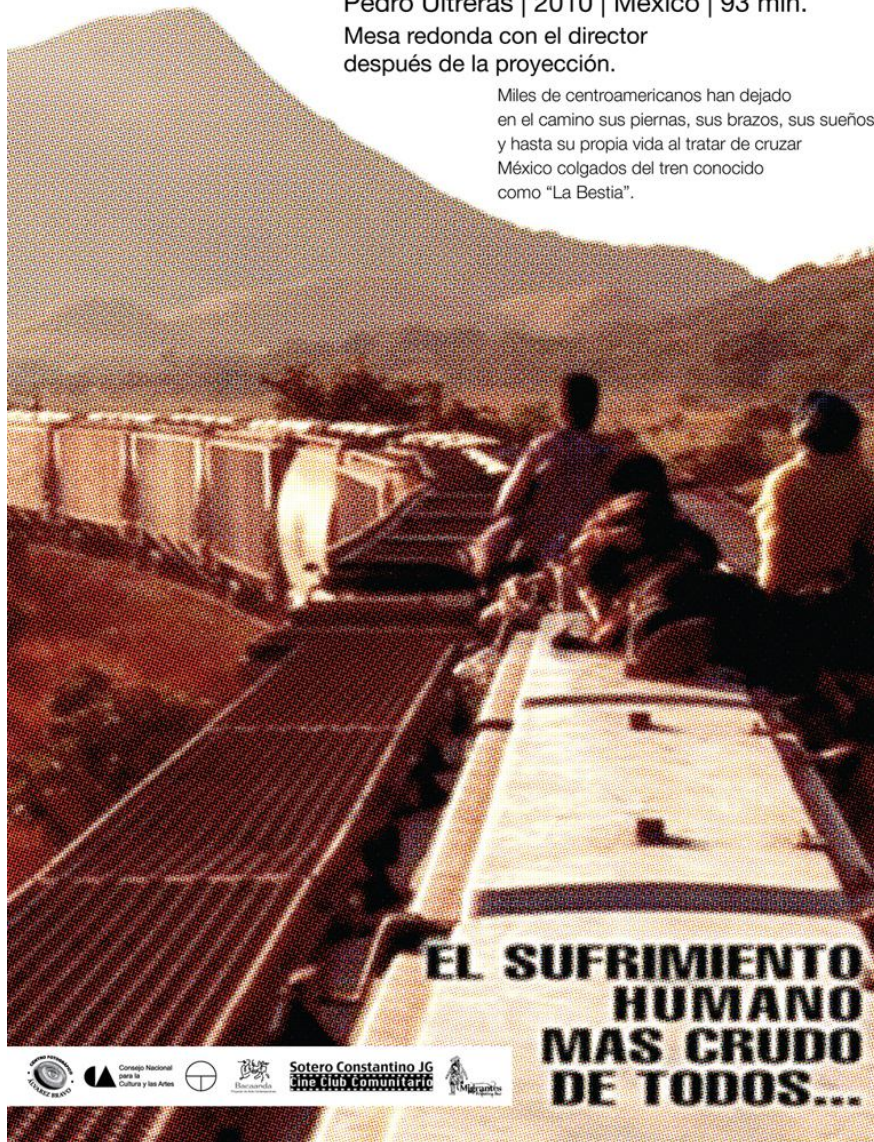
Viernes 29 de Julio, 2011 | 18:00 h.
CENTRO FOTOGRÁFICO MANUEL ÁLVAREZ BRAVO
M. Bravo No.116 esq. García Vigil
Tel. (01 951) 516 98 00
cfab_difusion@yahoo.com.mx
www.cfmab.blogspot.com

Proyección del documental **LA BESTIA**

Pedro Ultreras | 2010 | México | 93 min.

Mesa redonda con el director
después de la proyección.

Miles de centroamericanos han dejado en el camino sus piernas, sus brazos, sus sueños y hasta su propia vida al tratar de cruzar México colgados del tren conocido como "La Bestia".



Cartel del documental La Bestia (2010) de P. Ultreras (México)

Document 3/3

FOTO SEPIA

- Una noche llegaron los abuelos
y se metieron en la foto sepia
venían de Foligno / Umbria / Italia
y se habían propuesto aclimatarse
5 en esta mansa tierra que tenía
aparición de buena y era buena
- trajeron tradiciones y buen vino
los deseos en su cajita de ébano
la cuchara para los spaghetti
10 y un exilio que aún no se nombraba
- desde la foto lo aprendieron todo
empezando por la melancolía
que fluye en nuestras venas
- aunque cueste creerlo somos nietos
15 de sus percances y sus esplandores
vinieron listos a dejarnos suerte
- él era un químico de veras y ella
sorda como una tapia y se reía
con una risa tana¹ y contagiosa
- 20 desde la foto ahora se despiden
porque la oscura los llevó hace tiempo
pero uno y otra nos dejaron algo
en las bisagras de los corazones

Mario Benedetti, Canciones del que no canta,
1a ed. Buenos Aires, Seix Barral, 2006.

¹ Tano : término coloquial que designa a los italianos en el Río de la Plata (« trad. « rital »)

Dossier Lycée n°3

EPREUVE PROFESSIONNELLE, 1ère partie

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 25 minutes maximum

1. Vous dégagerez le sens et l'intérêt de chacun des documents qui composent ce dossier.

2. Vous présenterez ensuite un projet pédagogique pour 3 ou 4 heures de cours élaboré à partir de la totalité ou d'une partie des documents de ce dossier.

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

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

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

4. Entretien avec le jury.

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



"Entre todas te estamos buscando".
Abuelas de Plaza de Mayo - 0800-222-2285

Pablo Bernasconi (Argentina) in "Retratos", Edhasa, (2008)

Document 2/3

El golpe fue un miércoles de madrugada. Volvimos a tener clases el lunes siguiente. Las escuelas primarias ya habían retomado la actividad el viernes. « Vuelta a la actividad normal », dijeron en el noticiero, pero mis padres no mandaron a mi hermano al colegio ese día. El fin de semana lo pasé en mi casa sin hacer mucho más que mirar películas por televisión. Mi padre no fue a jugar al tenis como hacía habitualmente los sábados por la mañana. Cuando alguien llamó preguntando por él mi madre respondió: «Está resfriado». Mi hermano pateó pelotas al arco que nunca atajó el arquero invisible con el que se enfrentaba. Los cuatro nos quedamos en casa. Estuvimos atentos a las noticias, más que de costumbre. El lunes fui hasta la escuela caminando, como todos los días. Unas cuadras antes, me alcanzó Mónica. Era habitual que nos encontráramos, en mi recorrido yo pasaba por delante de su casa y le tocaba el timbre si es que ella no estaba ya esperándome en el portón de entrada. No era una norma establecida, pero se había hecho costumbre. En cambio ese día seguí de largo y Mónica recién me alcanzó a dos cuadras de la escuela. Corrió los últimos pasos para llegar a donde yo estaba. «Te estuve esperando», dijo. «Toqué timbre y no salió nadie», mentí. Respiró profundo un par de veces para recuperar el aire que había perdido en la corrida. «¿Viste lo que pasó, no?», me dijo un rato después y yo respondí que sí. Pero cuando la miré, Mónica sonrió y su sonrisa me hizo dudar de si ella se refería a lo mismo que yo estaba pensando. Entonces agregó : «Por fin se va a conseguir papel higiénico» y esta afirmación me desconcertó aún más. ¿Qué tenía que ver el papel higiénico con el golpe militar? Me lo pregunté en serio, creí que no entendía por un error mío, porque me estaba faltando un dato. Pero no le pregunté a Mónica, ni tampoco pregunté a lo largo de la mañana cuando volví a escuchar hablar del papel higiénico varias veces más.

En los recreos no noté diferencia con respecto a un día cualquiera. Nos poníamos en ronda para conversar, hablando de chicos, de lo que habíamos hecho el fin de semana, compramos el pebete de salame de cada primer recreo o el alfajor Capitán del Espacio según la preferencia por lo dulce o lo salado de cada una. Yo volví a mentir cuando me insistieron acerca de qué había hecho en el fin de semana: fuimos a visitar a una tía, dije. De vez en cuando alguien sacaba el tema de que habían echado a Isabelita pero los comentarios de ninguna de mis amigas transmitían la preocupación que había en mi casa sino todo lo contrario, casi todas las frases terminaban en un chiste. Y aparecían en la conversación algunas otras cosas que, como el papel higiénico, ya no faltarían: aceite, azúcar y orden.

Claudia PIÑEIRO, Un comunista en calzoncillos, Alfaguara, 2013.

Document 3/3

Uno escoge el país donde nace, pero ama el país donde ha nacido. Amar el país es amar la tierra y, porque sobre todas las cosas, es amar intensamente a nuestros 30.000 hijos desaparecidos. Cuando Página/12 me convocó para que escribiera o describiera un hecho, una anécdota, pensé en tantas cosas...

- 5 Pero elegí un hecho político: los días en que decidimos socializar la maternidad. Las discusiones fueron muchas. No fue fácil dejar la foto del hijo, quitar el nombre de cada hijo desaparecido del pañuelo. Pero la mayor discusión se centró sobre la reivindicación de nuestros hijos, todos ellos como revolucionarios. Revolucionarios los guerrilleros, los que alfabetizaban, los que militaban en la Iglesia del Tercer Mundo, los que escribían, cantaban, en fin, los que soñaban y luchaban por un país más justo y solidario.
- 10

El temor que implantó la dictadura hacía que muchas de nosotras dijésemos «mi hijo no hizo nada», «mi hijo solamente iba al barrio», «mi hijo solamente estudiaba». Y así, miles y miles de hombres y mujeres que habían compartido la revolución quedaban marginados.

- 15 Fue solamente por amor, un infinito amor, que después de varios días de discusión llegamos a la increíble solución de «hacernos madres de todos». Comenzamos por quitarle el nombre al pañuelo y a las fotografías.

Nuestros hijos nos habían enseñado el valor de la solidaridad (...).

Socializar la maternidad es dejar el individualismo y ayudar a construir un país más justo y solidario. Una patria como la que merecemos.

Hebe de BONAFINI (Argentina),
Presidenta de la Asociación Madres de Plaza de Mayo,
in Página/12, suplemento especial 30 años, 2006.