

Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

CAPES EXTERNE

Section ESPAGNOL

**Rapport de jury présenté par Caroline PASCAL
Présidente de jury**

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

CE RAPPORT A ETE ETABLI SOUS LA RESPONSABILITE DE
Mmes Caroline PASCAL (PRESIDENTE),
Nancy BERTHIER et Christine LAVAIL
(VICE-PRESIDENTES)

AVEC LA COLLABORATION DEVOUEE DE :

- Mmes Line AMSELEM et Brigitte DEL CASTILLO (Version)
- M. Thomas FAYE et Mme Isabelle HAREUX (Thème)
- Mme Marie-Pierre LAVAUD-VERRIER (Choix de traduction)
- Mmes Monique PLAA et Claudie TERRASSON (Commentaire)

- Mme Christine OROBITG (Leçon partie 1 : explication de document)
- Mmes Sylvie MARTIN-PEROTIN et Sabrina SOLOM (Leçon partie 2 : exploitation pédagogique)
- Mme Pascale THIBAUDEAU et M. Jean-Marc SUARDI (ESD partie 1)
- M. Frédéric BREVART (ESD partie 2 : Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable)

SOMMAIRE

• Organisation du Capes 2010-2011	p.3
• Programme des sessions 2012-2013	p.7
• Composition du jury	p.12
• Remarques générales	p. 14
• Bilan de l'admissibilité	p. 22
• Bilan de l'admission	p. 23
• Admission : répartition par profil-type	p. 25
• Admissibilité : répartition par académies	p. 26
• Admission : répartition par académies	p. 27
• Statistiques Epreuves Ecrites	p. 28
• Statistiques Epreuves Orales	p. 31
• Rapport sur le commentaire dirigé	p. 34
• Rapport sur l'épreuve de traduction	p. 55
Version	p. 55
Thème	p. 67
Choix de traduction	p. 83
• Rapport sur la leçon	p. 91
Analyse de documents	p. 91
Exploitation pédagogique	p. 96
• Rapport sur l'épreuve sur dossier	p. 99
Epreuve sur dossier	p. 99
Agir en fonctionnaire	p. 104
• Annexe 1 : Sujets de leçon	p. 112
• Annexe 2 : Sujets d'ESD	p. 156

ORGANISATION DU CAPES 2010-2011

Nouvelles épreuves commentées en septembre 2010

Extrait de l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré.
En italiques, les commentaires apportés par la présidence du jury.

A. Epreuves d'admissibilité

1. Commentaire dirigé :

Commentaire dirigé en langue étrangère d'un texte littéraire ou de civilisation en langue étrangère. Ce texte peut être accompagné de documents annexes dont le nombre est fixé à cinq au maximum, destinés à en faciliter la mise en perspective.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

Le commentaire pourra porter sur un champ littéraire ou sur une question de civilisation du monde hispanophone sans restriction de genres ou d'époques, à l'exception des questions du programme limitatif de la 2^{ème} épreuve d'admission qui ne pourront faire l'objet du commentaire écrit. Pour cette session au moins, le texte sera suivi de trois ou quatre questions qui fourniront l'architecture du commentaire. Il sera accompagné de documents annexes qui ne serviront qu'à permettre l'appréhension et la contextualisation du texte par les candidats et ne seront pas à étudier.

2. Traduction :

Traduction en français d'un texte en langue étrangère et/ou traduction en langue étrangère d'un texte en français accompagnée(s) éventuellement d'une explication argumentée en français de certains choix de traduction.

Durée : cinq heures ; coefficient 3

L'épreuve de traduction comportera pour cette session au moins, un thème et une version de longueur équivalente. Pour chacun des textes à traduire, 2 ou 3 séquences feront l'objet de questions d'ordre grammatical. Le candidat devra procéder à l'analyse de ces séquences et justifier, sur cette base, son choix de traduction.

Le jury choisira de retenir des points de grammaire dont la connaissance est jugée fondamentale pour l'enseignement de l'espagnol et qui devront être traités dans une langue accessible à tous. La répartition de la notation sera la suivante : 40% pour chacune des traductions et 20% pour le commentaire.

B. Epreuves d'admission

1. Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée : durée de préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (première partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes ; seconde partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes) ; coefficient 3.

L'épreuve prend appui sur un ou plusieurs documents proposés par le jury se rapportant à une des notions culturelles des programmes de collège ou de lycée. Ces

documents peuvent être des textes, des documents iconographiques, des enregistrements audio ou vidéo. L'épreuve comporte deux parties :

- une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et, le cas échéant, la mise en relation des documents, suivie d'un entretien en langue étrangère ;
- une seconde partie en français, consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation. La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

La première partie de l'épreuve consistera en l'explication d'un seul document (texte, document iconographique ou enregistrement sonore ou audiovisuel) avec les outils méthodologiques propres à l'analyse textuelle, iconographique ou filmique. L'objectif de cette première partie est de permettre au jury d'évaluer la maîtrise de ce type d'exercice par le candidat. Le document se rapportera à l'une des notions culturelles des programmes de collège ou de lycée

<http://eduscol.education.fr/pid23199/programmes-certifications.html>

et pourra renvoyer à toute aire géographique et à toute époque ; le candidat devant faire la preuve de sa culture générale, rapportée au monde hispanique et hispano-américain.

La deuxième partie de l'épreuve évaluera la manière dont le candidat saura proposer une exploitation didactique et pédagogique de tout ou partie du document proposé en explication, en l'associant aux documents complémentaires proposés dans le dossier (qui ne seront à prendre en compte que dans cette deuxième partie de l'épreuve). Le candidat devra justifier ses choix en fonction des programmes officiels, et notamment en fonction des objectifs culturels, méthodologiques et linguistiques et des activités langagières que ces documents pourront permettre d'illustrer, d'atteindre ou de mettre en œuvre. Il devra là faire preuve de sa capacité à construire une leçon adaptée à un public d'élèves de collège ou de lycée.

2. Epreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : deux heures ; durée totale de l'épreuve : une heure ; coefficient 3)

Première partie : étude de dossier. (Présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture linguistique et professionnelle
- sa connaissance des civilisations contemporaines liées à la langue enseignée ;
- sa réflexion sur les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.

L'épreuve prend appui sur un dossier composé de plusieurs documents d'actualité (écrits, sonores ou vidéo).

Le candidat fait une présentation dans la langue vivante concernée des éléments contenus dans le dossier qui sert de point de départ à l'entretien dans cette langue avec le jury.

L'entretien permet de vérifier la capacité du candidat à s'exprimer dans une langue correcte et précise, et à réagir aux sollicitations du jury.

Cette première partie de l'épreuve fait l'objet d'un programme limitatif révisé tous les trois ans et publié au Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale.

Seconde partie : interrogation, en français, portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». (Présentation dix minutes, entretien avec le jury : dix minutes)

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour de connaissances des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

Première partie de l'épreuve :

Le programme limitatif pour les sessions 2011, 2012 et 2013 peut être consulté à l'adresse suivante :

http://media.education.gouv.fr/file/programmes_2011/32/2/capes_externes_145322.pdf

Il est constitué de deux questions :

- A. *Reflets d'une société en mutation : le Mexique au milieu du XXème siècle*
- B. *La Transition démocratique en Espagne : aspects politiques, économiques, sociaux et culturels*

Pour ces deux questions, des documents de référence ainsi qu'une bibliographie sont proposés à titre indicatif aux candidats. Ces éléments constituent une source d'informations dans laquelle ils pourront puiser durant l'année de préparation pour éclairer les problématiques essentielles des questions au programme.

L'épreuve en elle-même se présentera sous la forme d'un dossier constitué de plusieurs extraits (textuels, iconographiques, sonores ou audiovisuels), issus ou non des documents proposés dans le Bulletin officiel, regroupés sous un axe général. Il s'agira pour le candidat de structurer la présentation du dossier en fonction de cet axe, de dégager les éléments essentiels des documents, de repérer les problématiques et les enjeux de la question soulignés par leur mise en relation. Le jury vérifiera ensuite la capacité du candidat à instaurer un dialogue approfondi sur un sujet qu'il a travaillé, en faisant référence à des exemples bien assimilés, à une connaissance des éléments historiques et des réflexions actuelles sur ces questions. L'entretien pourra ainsi être l'occasion pour le candidat d'utiliser d'autres références ou d'autres exemples rencontrés pendant l'année de préparation. Cette épreuve devra donc permettre au jury d'évaluer la capacité de synthèse, de problématisation et de contextualisation du candidat.

Deuxième partie de l'épreuve :

Pour cette deuxième partie de l'épreuve, les candidats sont renvoyés d'une part à l'arrêté mentionné ci-dessus (19 décembre 2006) et d'autre part, aux exemples de sujets proposés à l'adresse suivante :

<http://www.education.gouv.fr/cid49096/session-2011-exemples-de-sujets.html#CAPES%20externe%20et%20CAFEP%20correspondant>

Pour évaluer les candidats à cette deuxième partie de l'épreuve, le jury sera constitué des mêmes commissions que pour la première partie.

PROGRAMME DES SESSIONS 2012 ET 2013

Révision du programme limitatif de la question B) de la seconde épreuve d'admission du capes externe d'espagnol pour les sessions 2012 et 2013.

La question A) reste identique à la formulation du BO spécial n°7 du 8 juillet 2010 sauf -remplacer « documents de référence » par « ouvrages au programme »

La Nota Bene en fin de programme concerne les deux questions.

B) La transition en Espagne: les enjeux d'une démocratisation complexe (1975-1986)

La transition espagnole s'inscrit dans une séquence historique marquée par de profondes mutations politiques, sociales et culturelles qui devaient aboutir à l'entrée définitive de l'Espagne dans la modernité. S'il est vrai que la fin du régime franquiste donne à voir des signes d'affaiblissement (crise de légitimité de la dictature, réveil des oppositions, division de l'élite franquiste) qui laissaient présager les évolutions futures, il faudra attendre la mort du général Franco en novembre 1975 pour que débute un processus de changement politique qui débouchera sur le démantèlement des institutions autoritaires. Après la rupture constitutionnelle de 1978, la jeune démocratie espagnole entre dans une phase de consolidation qui ne devait se concrétiser qu'avec la victoire socialiste aux élections d'octobre 1982 et l'intégration de l'Espagne à la Communauté Economique Européenne en 1986. Cette période plus complexe que la vision souvent simplificatrice de la Transition, donnée en modèle puis sévèrement critiquée car trop oublieuse du passé, n'en a pas moins signifié la mise en place d'un système démocratique attendu depuis longtemps. La modernisation de la société espagnole s'est exprimée parallèlement dans le domaine culturel libéré de la censure. La Movida et ses excès ont incarné cette Espagne en mouvement, une image que les socialistes ont accompagnée, voire récupérée.

Sans ignorer le caractère conflictuel qu'a pu revêtir le processus transitionnel, cette question d'histoire politique, sociale et culturelle invite à considérer les défis qu'a dû relever l'Espagne d'alors : la sortie de la dictature, la réorganisation territoriale de l'État, les résistances à la

démocratie, la normalisation de la position extérieure de l'Espagne et la consolidation du nouveau système politique. La réflexion doit également porter sur la transformation de la société espagnole et la diffusion d'une culture en rupture avec le passé.

Ouvrages au programme :

- Carlos Serrano et Marie-Claude Lécuyer, *Otra España (documentos para un análisis)*, Paris, Éditions Hispaniques, 1990.
- Manuel Vázquez Montalbán, *Crónica sentimental de la Transición*, Barcelona, Debolsillo (Ensayo actualidad), ISBN 9788497935630

Textes et documents:

- *Archivo Linz de la Transición española (1973-1987)*, Madrid, Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 (disponible sur le site de la Fundación Juan March <http://www.march.es/ceacs/linz>)
- Constitution espagnole de 1978 (disponible sur le site <http://www.congreso.es>)
- Statuts d'autonomie (disponibles sur le site <http://www.congreso.es>)
- Discours du roi Juan Carlos I (disponibles sur le site : <http://www.casareal.es>)
- Sessions parlementaires 1977-1986 (disponibles sur le site <http://www.congreso.es>)
- Antonio Fernández García, *et al.*, *Documentos de historia contemporánea de España*, Madrid, Actas, 1996
- La presse numérisée en ligne (*El País*, *La Vanguardia*, *ABC*) ainsi que la revue *Triunfo* (disponible sur le site <http://www.triunfodigital.com>)
- Ángel J. Sánchez Navarro, *La transición española en sus documentos*, Madrid, Boletín Oficial del Estado, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1998.

Ouvrages et articles spécifiques sur la Transition démocratique :

- Sophie Baby, Olivier Compagnon et Eduardo González Calleja, (éd.), *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX. Europa del Sur - América Latina*, Madrid, Casa de Velázquez, 2009.
- Sophie Baby, "Sortir de la guerre à retardement": <http://www.histoire-politique.fr/documents/03/dossier/pdf/HP3-Baby-pdf.pdf>
- Sebastián Balfour et Alejandro Quiroga, *España reinventada : nación e identidad desde la Transición*, Barcelone, Península, 2007.
- Bernard Bessière, *La culture espagnole. Les mutations de l'après-franquisme, 1975-1992*, Paris, L'Harmattan, 1992, 416 p.
- Francisco Campuzano Carvajal (éd.), *Transitions politiques et évolutions culturelles dans les sociétés ibériques et ibéro-américaines*, Montpellier, ETILAL (Collection Actes n° 3), Université de Montpellier III, 2002.
- Francisco Campuzano Carvajal, *L'élite franquiste et la sortie de la dictature*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Gonzalo Capellán de Miguel, Julio Pérez Serrano, (eds), *Sociedad de masas, medios de comunicación y opinión pública*, Historia del Tiempo presente, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, IER, 2008.
- Ramón Cotarelo, (ed.), *Transición política y consolidación democrática en España (1975-1986)*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992

- Sylvia Desazars de Montgaillard, *La transition démocratique en Espagne : le pari du centre*, Université de Toulouse, Ophrys, 1995.
- Mario P Díaz Barrado, *La España democrática (1975-2000). Cultura y vida cotidiana*, Madrid, Síntesis, 2006, 347 p.
- Joaquín Estefanía, *La larga marcha*, Barcelona, Península, 2007, 585 p.
- Ferrán Gallego, *El mito de la Transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*, Barcelona, Crítica, 2008.
- José Luis Gallero, *Sólo se vive una vez : esplendor y ruina de la movida madrileña*, Madrid, Ardora, 1991.
- Gutmaro Gómez Bravo, (Coord) *Conflicto y consenso en la transición española*, Madrid, Pablo Iglesias, 2009. 300 Pags.
- Samuel Huntington, *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*, Barcelone, Paidós, 1994.
- Santos Juliá Díaz, *Los socialistas en la política española, 1879-1982*, Madrid, Taurus, 1997.
- M^a Ángeles Larumbe, *Las que dijeron que no. Palabra y acción del feminismo en la Transición*, Zaragoza, Prensas universitarias de Zaragoza, 2004.
- Thierry Maliniak, *Les Espagnols de la Movida à l'Europe*, Paris, Centurion, 1996.
- Oscar José Martín García, y Manuel Ortiz Heras, *Claves internacionales en la Transición española*, Madrid, Catarata, 2010.
- Antonio Mingote, *Tiempo de la transición 1974-1976*, Myr Ediciones, 1977.
- Carme Molinero, (coord.), *La transición treinta años después*, Barcelona, Península, 2006.
- Víctor Pérez-Díaz, *España puesta a prueba, 1976-1996*, Madrid, Alianza, 1996.
- Charles Powell, *España en democracia*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001.
- Victoria Prego, *Así se hizo la transición*, Barcelona, Plaza & Janés, 1995.
- Victoria Prego, *Diccionario de la transición*, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.
- Rafael Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, (coord.), *Historia de la Transición en España, Los inicios del proceso democratizador*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007.
- Mariano Sánchez Soler, *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España, 1975-1983*, Madrid, Península, 2010.
- Álvaro Soto, *La Transición a la democracia. España 1975-1982*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- Isabelle Renaudet, *Un parlement de papier : la presse d'opposition au franquisme durant la dernière décennie de la dictature et la transition démocratique*, Madrid, Casa de Velázquez, 2003, 566 p.
- Álvaro Soto, *La Transición a la democracia. España 1975-1982*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- José Félix Tezanos, Ramón Cotarelo, Andrés de Blas, (eds), *La transición democrática española*, Madrid, Sistema, 1989.
- Manuel Trezado Romero, *Cultura de masas y cambio político : el cine español de la transición*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999.
- Javier Tusell, Álvaro Soto, *Historia de la Transición (1975-1986)*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- Javier Tusell, (Coord.) *La transición a la democracia y el reinado de Juan Carlos I. Historia de España Menéndez Pidal*, Tomo XLII, Madrid, Espasa Calpe, 2003.

- Javier Tusell, *La transición a la democracia (España, 1975-1982)*, Madrid, Espasa, 2007.
- Francisco Umbral, *Crónica de esa guapa gente*, Barcelona, Planeta, 1991.
- José Vidal-Beneyto, *España a debate, I, La política, II La sociedad*, Madrid, Tecnos, 1991.
- María Vilarós, *El mono del desencanto. Una crítica cultural de la transición española 1973-1993*, Madrid, Siglo XXI, 1998.

Catalogues d'expositions:

- Manuel Ortuño Martínez (coord.), *Tiempo de Transición, 1975-1982*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias, 2007
- Josep Ramoneda (coord.), *En Transición*, Barcelona, CCCB y Direcció de Comunicació de la Diputació de Barcelona, 2007

Documents audiovisuels

- Elías Andrés, Victoria Prego, *La Transición*, documentaire en treize épisodes d'une heure, TVE, 1995.
- Cecilia Bartolomé y Juan José Bartolomé, *Después de...*, 1983
- *Cuéntame cómo pasó*, série TVE, à partir de la 8e saison,
<http://www.rtve.es/television/cuentame/>

Ouvrages et articles spécifiques sur Manuel Vázquez Montalbán

- José Belmonte Serrano, « Crónica sentimental de la transición : España, entre la esperanza y el desencanto », in José Manuel López de Abiada *et al.*, *Manuel Vázquez Montalbán desde la memoria*. Madrid, Verbum, 2010, p. 56-67
- José F. Colmeiro, *Crónica del desencanto : la narrativa de Manuel Vázquez Montalbán*. Coral Gables, North-South Center Press / Universidad de Miami, 1996
- Mari Paz Balibrea, *En la tierra baldía. Manuel Vázquez Montalbán y la izquierda española en la postmodernidad*. Barcelona : El Viejo Topo, 1999
- Georges Tyras, *Geometrías de la memoria. Conversaciones con Manuel Vázquez Montalbán*. Granada : Zoela ediciones, 2003

Quelques ouvrages de Manuel Vázquez Montalbán

- Manuel Vázquez Montalbán, *La literatura en la construcción de la ciudad democrática*. Barcelona : Crítica (Grijalbo-Mondadori), 1998
- Manuel Vázquez Montalbán, *Obra periodística 1960-1973. La construcción del columnista* (edición a cargo de Francesc Salgado). Barcelona, Debate, 2010
- Manuel Vázquez Montalbán, *Obra periodística 1974-1986. Del humor al desencanto* (edición a cargo de Francesc Salgado). Barcelona, Debate, à paraître en 2011

Nota Bene

Pour les deux questions A) et B), le dossier à étudier comportera au moins un extrait de l'un ou des deux ouvrages au programme ; les autres documents proposés pourront provenir de la bibliographie ou d'autres sources non signalées (presse, chanson, image). Tous seront à appréhender dans la perspective de l'axe proposé en titre du dossier et non selon une étude exhaustive.

COMPOSITION DU JURY

NOM Prénom	Grade/ Qualité	Établissement/ ACADÉMIE
Directoire		
<u>Présidente</u> PASCAL Caroline	Inspectrice générale	Ministère de l'Éducation nationale PARIS
<u>Vice-présidente</u> BERTHIER Nancy	Professeur d'Université	Université de Paris-Sorbonne Paris IV PARIS
<u>Vice-présidente</u> LAVAIL Christine	Maître de Conférences	Université de Nanterre Paris X VERSAILLES
<u>Secrétaire général</u> PERRON Yann	IA-IPR	Rectorat de ROUEN
Membres		
AGUILAR-ADAN Christine	Professeur agrégé CPGE	Lycée Henri IV PARIS
ALQUIER Marie-Carmen	PRAG	Université de Nanterre Paris-X VERSAILLES
AMIOT Julie	Maître de Conférences	Université de Paris-Sorbonne Paris-IV PARIS
AMSELEM Line	Maître de Conférences	Université de Valenciennes LILLE
ARAUJO-JUTZI Isabelle	Professeur agrégé CPGE	Lycée FABERT METZ
AROCA INIESTA Francisco	Maître de Conférences	Université Jules Verne AMIENS
ARRUE-LAZARUS Michèle	Maître de Conférences	Université de Paris-VIII Vincennes-Saint-Denis CRÉTEIL
BARO-VANELLY S.Marie-Christine	Professeur agrégé	Lycée militaire de Saint Cyr VERSAILLES
BEAUVALLET Dolorès	IA-IPR	Rectorat de PARIS
BERGERAULT Grégoire	Professeur agrégé CPGE	Lycée Pierre d'Ailly Compiègne AMIENS
BERTOMEU-VICENS Patricia	Professeur agrégé	Lycée Braque Argenteuil VERSAILLES
BEYSSON Marie-Hélène	Professeur agrégé CPGE	Lycée Claude Fauriel St EtienneLYON
BISMUTH GIRAUD Jeanne	Professeur agrégé CPGE	Lycée La Bruyère VERSAILLES
BLOCH-ROBIN Marianne	PRAG	Université de Marne La Vallée CRETEIL
BOISSIER Nathalie	Professeur agrégé CPGE	Lycée Faidherbe LILLE
BOUCHIBA-FOCHESATO Isabelle	Maître de Conférences	Université de Bordeaux III BORDEAUX
BOUTILLON Marie-Hélène	Professeur agrégé	Lycée Notre Dame de France PARIS
BOYER Christian	Professeur agrégé CPGE	ENC Bessières PARIS
BREVART Frédéric	IA-IPR	Rectorat de LILLE
CAMPARIO Jean-Luc	Professeur agrégé CPGE	Lycée Lavoisier PARIS
CARANDELL Zoraida	Maître de Conférences HDR	Université de Paris III PARIS
CASIMIRO Dominique	PRAG	ENS des Arts et Métiers PARIS
COHEN Hélène	Professeur agrégé HC	Université de Toulouse-Le Mirail / IUFM TOULOUSE
COTE Aurélie	Professeur certifié	Lycée Lambert Mulhouse STRASBOURG
SCHRAMM Charlotte	PRCE	Université de Paris V PARIS
CUVILLIER Catherine	Professeur agrégé	Lycée Kleber STRASBOURG
DARNIS Pierre	Maître de Conférences	Université de Bordeaux III BORDEAUX
DAUGUET Alain	PRAG	Université de Caen CAEN
DEBLEDS Xavier	Professeur agrégé	Lycée de Dax BORDEAUX
DEL CASTILLO Brigitte	Professeur agrégé CPGE	Lycée Faidherbe LILLE
DIAZ BLANCO Alberto	Professeur certifié	Lycée Follereau Belfort BESANCON
FAYE Thomas	Maître de Conférences	Université de Limoges LIMOGES
GARNIER Emmanuelle	Maître de Conférences HDR	Université de Toulouse-Le Mirail TOULOUSE
GILBERT Françoise	Maître de Conférences	Université de Toulouse-Le Mirail TOULOUSE
GLADIEU Marie-Madeleine	Professeur d'Université	Université de Reims REIMS
GOSSET Pascal	ATER	Université Cergy Pontoise VERSAILLES
GUILLAUME Catherine	IA-IPR	Rectorat ORLEANS-TOURS

GUYONNET Jean-Marie	Professeur agrégé	Lycée Montaigne BORDEAUX
IMPARATO-PRIEUR Sylvie	Maître de conférences	Université Paul Valéry MONTPELLIER
HAREUX Isabelle	Professeur agrégé CPGE	Lycée Louis Thuillier AMIENS
HOUDAYER Marie	Professeur Agrégé CPGE	Lycée Carnot PARIS
KERFA Sonia	Maître de Conférences	Université Louis Lumière, Lyon-2 LYON
LALOYE Patrice	Professeur Agrégé CPGE	Lycée du Parc LYON
LAMARI Naima	PRCE Docteur	Université de Picardie Jules Verne AMIENS
LAVAUD Marie-Pierre	Maître de conférences	Université de Paris IV PARIS
LEMANT Thierry	Professeur certifié	Lycée Charles Baudelaire Roubaix LILLE
LENOIR Pascal	Maître de conférences	Université d'Angers NANTES
LEROY Christine	Professeur agrégé CPGE	Lycée Thiers MARSEILLE
LILLO Isabelle	Professeur agrégé CPGE	Lycée Descartes Antony VERSAILLES
LUCIEN Renée Clémentine	Maître de Conférences	Université de Paris-IV Sorbonne PARIS
MALPELET Hervé	Professeur agrégé	Lycée Jules Siegfried PARIS
MANNECHEZ Yves	IA-IPR	Rectorat de LA REUNION
MARISCAL Isabelle	Professeur agrégé	Lycée Fénelon PARIS
MARTIN Jean-Christophe	Professeur Agrégé	Lycée Martin Luther King Bussy St Georges
MARTIN PEROTIN Sylvie	IA-IPR	Rectorat de CLERMONT-FERRAND
MARTIN SANCHEZ Antonio	Professeur agrégé CPGE	Lycée Montaigne BORDEAUX
MARTINEZ VASSEUR Pilar	Professeur d'Université	Université de NANTES
MARTOS Elise	Professeur agrégé	Lycée Barthou PAU
MERIQUE Cyril	Professeur agrégé	TZR BESANCON
MEUDIC Carole	Professeur agrégé CPGE	Lycée Montaigne BORDEAUX
MITAINE Benoît	Maître de Conférences	Université de DIJON
MOREL Anne-Claudine	Maître de Conférences	Université de Nice Sophia-Antipolis NICE
OROBITG Christine	Professeur d'université	Université d'AIX-MARSEILLE
PELAGE Catherine	Maître de conférences	Université d'ORLEANS
PELIAN Julie	Professeur agrégé CPGE	Lycée Guist'hau NANTES
PELLISTRANDI Claire	Professeur agrégé	Lycée Légion d'honneur CRETEIL
PITEL Anne-Hélène	Professeur agrégé	Lycée de Montgeron VERSAILLES
PLAA Monique	Maître de conférences	Université de Marne la Vallée CRETEIL
PROT Frédéric	Maître de conférences	Université de Bordeaux III BORDEAUX
PUGIBET Véronique	Maître de conférences	Université de Paris IV IUFM PARIS
RODRIGUES Denis	Professeur d'université	Université de RENNES
SABBAH Jacqueline	Maître de Conférences	Université de Paris III
SALVARREY Roselyne	Professeur agrégé	Lycée Chateaubriand RENNES
SAN MIGUEL Alfonso	Professeur certifié	Collège Guillaume Budé PARIS
SINARDET Emmanuelle	Professeur d'Université	Université de Paris X VERSAILLES
SINTADO Antonio	Professeur certifié	Lycée Flora Tristan Noisy le Grand
SOLA Christel	Professeur agrégé CPGE	Lycée Lakanal Sceaux VERSAILLES
SOLOM Sabrina	IA-IPR	Rectorat de BORDEAUX
SUARDI Jean-Marc	Professeur certifié HC	Lycée Camille Julian BORDEAUX
TERRASA Jacques	Professeur d'Université	Université de Provence AIX-MARSEILLE
TERRASSON Claudie	Maître de conférences	Université de Marne CRETEIL
THIBAudeau Pascale	Maître de conférences HDR	Université de Vincennes Saint Denis, Paris VIII CRETEIL
URDICIAN Stéphanie	Maître de Conférences	Université Blaise Pascal CLERMONT-FERRAND
VICENTE LOZANO José	Professeur des Universités	Université de ROUEN
VILLAR DIAZ Belén	Maître de Conférences	Université Louis Lumière Lyon-2 LYON
WALDEGARAY Marta	Maître de conférences	Université de METZ
ZUILI Marc	Professeur des universités	Université de St Quentin en Yvelines VERSAILLES

REMARQUES GENERALES

L'année 2011 se présentait d'emblée comme une année charnière, à la fois par la modification du calendrier du concours et par la mise en place des nouvelles épreuves. Le CAPES/CAFEP d'espagnol a eu à souffrir cette année encore, comme l'ensemble des concours de recrutement de l'Education nationale et selon un mouvement amorcé déjà depuis plusieurs années, d'une baisse sensible du nombre d'inscrits : 1982 cette année pour 2669 en 2010. Par ailleurs, seuls 60% des candidats inscrits ont effectivement composé, soit qu'ils se soient inscrits avant de se savoir admis à la session précédente, soit qu'ils aient estimé leur préparation trop courte pour se présenter dès novembre aux épreuves écrites. Le différentiel entre le nombre de candidats inscrits et le nombre de candidats présents est devenu lui aussi une constante depuis plusieurs années mais a pu être accentué cette année par le calendrier resserré. Quoi qu'il en soit, le CAPES/CAFEP d'espagnol n'a pas eu à souffrir autant que d'autres concours de cette double déperdition car avec un ratio de 5 candidats inscrits pour 1 poste, le jury pouvait parfaitement pourvoir tous les postes, ce qu'il a choisi de faire : il a donc admis 252 candidats au CAPES et 35 au CAFEP.

La moyenne du dernier admis au CAPES est très similaire à celle de la session précédente : 7,75 (7,83 en 2010). On retrouve le même écart à peine sensible pour la barre d'admissibilité : 5,75 (5,92 en 2010). Par ailleurs, la moyenne des admis reste très honorable à 10,85, à un demi-point près encore de la session précédente mais cette fois-ci au-dessus (10,38 en 2010). Ces différences d'une année sur l'autre qui portent sur à peine un demi-point ne sont d'ailleurs par forcément très significatives et peuvent s'inverser, cela s'est vu, d'une année sur l'autre. Il est à noter une barre sensiblement plus haute cette année pour les candidats au CAFEP : 8,19 pour l'admission (7,78 en 2010) et 6,75 pour l'admissibilité (5,92 en 2010) et ce, pour arriver au même ratio d'admissibles pour les deux concours (2,2 admissibles pour un poste) et en pourvoyant tous les postes au moment de l'admission. Il y a tout lieu de s'en féliciter comme de tout ce qui manifeste une plus grande préparation et une meilleure réussite des candidats.

Le bilan que l'on peut tirer de ces quelques chiffres (dont on trouvera le complément dans le cours du rapport) montre en tous cas clairement que les nouvelles épreuves ont fait leurs preuves et ont permis comme chaque année de faire émerger les 252 et 35 meilleurs de la promotion à un niveau équivalent à celui des années précédentes et en conservant la même exigence et la même rigueur. Il convient néanmoins de ne pas nier la difficulté de cette année de transition et de féliciter chaleureusement les candidats admis qui n'ont pas craint de passer le concours dans ces conditions particulières et qui l'ont obtenu avec la même réussite que leurs prédécesseurs, ainsi que les candidats malheureux qui ont eu cette même confiance et qui, s'ils n'ont pas réussi cette année, bénéficieront l'année prochaine d'une expérience qui leur sera très utile. Je tiens également à remercier les universités, les IUFM, les ENS, le CNED qui, dans un climat d'inquiétude, voire de perplexité, ont su malgré tout donner à leurs candidats les armes pour se présenter au concours dans ces nouvelles modalités. Enfin, je tiens au nom du jury à remercier tous ceux, dont la SHF, qui ont diffusé les informations que nous tenions à apporter aux centres de préparation pour compenser l'absence de rapport sur ces épreuves nouvelles et permettre une communication indispensable, en complément de la publication de sujets 0 sur le site education.gouv.fr en septembre 2010.

Reste que je me dois de remercier personnellement et très chaleureusement le jury, son engagement et sa disponibilité. Les membres du jury ont accepté le défi de s'engager dans la mise en place de ces nouvelles épreuves avec rigueur et dévouement, sans compter leur peine et en s'impliquant sans réserve. La réussite du concours dans ses nouvelles modalités est à mettre entièrement au crédit de cette belle volonté collective.

Je reviendrai maintenant sur le bilan de cette année particulière, non plus sur les chiffres mais sur les conclusions que l'on peut en tirer. Je tiens d'abord à dire que le jury, parfaitement conscient de la nouveauté du format des épreuves, avait pour consigne d'en tenir compte. Nous avons pris la peine, monsieur Yann PERRON et moi, à chaque réunion d'information des candidats, de préciser le déroulé des préparations, des interrogations et dans leurs grandes lignes, les attentes du jury. Nous avons également répondu à toutes les questions qui se posaient encore après cette mise au point. Par ailleurs, les candidats ont été tous rassurés sur le fait que le jury tiendrait compte des habitudes données par les différents centres de préparation, habitudes de présentation des documents pour la leçon par exemple, et ne pénaliserait personne pour des pratiques différentes. Enfin, le jury avait établi en début de session comme chaque année, un barème extrêmement précis pour chacune des sous-épreuves écrites et orales de manière à éviter toute interprétation personnelle des exigences sur le contenu ou la forme des épreuves. Ce barème était revu pour l'oral chaque matin en réunion de concertation du jury afin d'être précisément adapté aux sujets et à leur niveau de difficulté.

Les candidats ont donc tous été évalués avec la plus grande équité, avec la plus grande bienveillance et en tenant compte des difficultés propres à cette année. Mais bienveillance ne veut pas dire indulgence et il convient de répéter que le CAPES est un concours exigeant qui demande une vraie préparation, un investissement important des candidats et une prise de conscience du niveau demandé. Il n'est pas admissible que des candidats se présentent avec un niveau de langue en espagnol ou en français indigne de futurs enseignants, avec une grave méconnaissance des fondements de la culture hispanophone et sans avoir réfléchi un seul instant à ce que signifie enseigner, transmettre un savoir et des connaissances. Pour un concours qui vient clore désormais cinq années d'étude, le candidat doit être apte à mobiliser l'ensemble des enseignements reçus pendant ces cinq années pour toutes les épreuves hors-programme, capable de maîtriser les deux langues dont il aura à user, au fait des méthodes de commentaire, d'explication et de traduction, quels que soient les documents proposés. Par ailleurs, et alors qu'il s'apprête à enseigner à son tour, il doit avoir réfléchi sur les pratiques du métier, sur le passage de l'exercice universitaire à la pratique pédagogique, sur la mise en œuvre dans les classes des programmes qu'il devra suivre et enfin, sur les responsabilités qui lui incomberont. Autant de connaissances disciplinaires et didactiques indispensables à la réussite de son parcours d'enseignant dans l'Éducation nationale.

Cette mise en garde faite, le jury doit malgré tout, après avoir félicité les candidats, se féliciter de la bonne mise en œuvre des épreuves. Si certaines d'entre elles, comme nous l'avions envisagé et annoncé, demandent de très légers ajustements, il ressort globalement de cette session que le format adopté par le jury pour chacune d'elles dans le cadre des instructions officielles a permis de maintenir l'exigence d'un savoir et d'une méthodologie disciplinaires tout en la combinant avec l'évaluation nécessaire d'une application pédagogique et didactique. Ces épreuves orales redoutées par certains car pouvant sembler très lourdes en amont, n'ont pas paru dérouter les candidats qui, dans leur très grande majorité, ont su gérer le temps de préparation et de présentation et répondre aux différentes attentes des quatre sous-épreuves. Là encore, nous ne pouvons que souligner la capacité d'adaptation des candidats et de leurs préparateurs. Avant de revenir rapidement sur chacune des épreuves, je voudrais dire un mot sur ce qui n'était pas adaptation du modèle ancien mais réelle nouveauté.

1. Choix de traduction (Ecrit 2)

Tout d'abord, l'épreuve de « Choix de traduction » qui vient compléter la traduction elle-même a montré combien il était utile et important que les candidats s'interrogent sur leur connaissance des deux langues et ne se contentent pas d'un savoir empirique au mieux, intuitif au pire. Les piètres résultats à cette sous-épreuve montrent clairement que de trop nombreux candidats justifient leurs emplois linguistiques par un « me suena/no me suena » qui sera du pire effet en classe. Un enseignant doit non seulement connaître et maîtriser la langue qu'il manie mais il doit être capable d'en expliquer les mécanismes et ce, de manière précise, simple et juste. Je n'entrerai pas plus dans les détails de ce qui est demandé car la suite de ce rapport le fait très clairement sous la plume de MP. Lavaud mais les candidats doivent prendre au plus vite conscience de l'importance d'une connaissance précise et limpide de la grammaire pour enseigner une langue. Ce n'est pas toujours le cas, loin s'en faut. Cela dit, le jury a pu se rendre compte que le temps imparti à l'épreuve toute entière était trop court pour permettre un traitement approfondi et réfléchi des quatre questions proposées. Il en a tenu compte dans la correction cette année **et a pris la décision pour la session prochaine de limiter les questions à une par type de traduction** dans le but de laisser au candidat le temps de réfléchir, de construire sa réponse et de la rédiger.

2. Agir en fonctionnaire de l'Etat et de manière éthique et responsable (Oral 2)

La mise en place de la sous-épreuve « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de manière éthique et responsable » sur laquelle un grand nombre de préparateurs comme de membres du jury partageait les mêmes réserves a permis de lever l'essentiel des craintes. Comme nous l'avions annoncé, le jury a souhaité donner un tour à la fois pragmatique et concret à cette épreuve qui a permis de mettre en lumière la connaissance que les candidats avaient du système éducatif dans son ensemble, et plus précisément des dispositifs concernant l'enseignement des langues vivantes mais aussi des responsabilités et des obligations du futur enseignant. Les candidats ont pour la plupart, montré qu'ils avaient eu une bonne préparation et n'ont pas semblé déroutés par les questions posées, toutes du même ordre : une question sur le dispositif, une autre sur l'intérêt et les enjeux qui étaient les siens. Le jury a valorisé les connaissances mais aussi le bon sens, le sens des responsabilités, la réactivité des candidats et leur motivation. Les notes très larges, de 0,25 à 6 sur 6 ont prouvé que cette épreuve n'était par en soi discriminante et participait comme les autres au travail de classement des candidats. Il convient de dire que, bien que cette épreuve n'ait pas de lien direct avec l'ESD qui la précède immédiatement, les notes sont souvent en corrélation. Un bon candidat, bien préparé, réussit en général bien les deux sous-épreuves, l'une ne faisant pas peser sur l'autre un poids anormal. L'inverse est malheureusement vrai aussi, l'une ne remontant pas l'autre. Enfin, au-delà du contenu, en permettant d'évaluer sur des mises en situation concrètes, les capacités du candidat à construire un exposé, à dérouler une argumentation, à faire preuve de raison, à réagir à l'entretien du jury, cette sous-épreuve participe, à la place qui est la sienne, à l'évaluation des qualités d'un futur enseignant. Elle sera donc, sauf instruction officielle contraire, reconduite sous cette forme, l'année prochaine, avec une forte majorité de sujets liés directement à l'enseignement des langues vivantes et, comme cette année déjà mais peut-être en proportion supérieure, avec des sujets qui touchent plus indirectement aux langues vivantes et reviennent sur les responsabilités de tout enseignant (pour exemple, le sujet donné cette année sur la rédaction des bulletins scolaires). Les questions posées ont pour objectif de conduire le candidat à s'interroger en amont sur une pratique, un cadre, un environnement qui seront les siens dès la rentrée suivante et sont de ce fait, très concrètes. Pour plus de

précisions, il convient de lire attentivement la partie de ce rapport consacrée à cette épreuve rédigée avec beaucoup de pédagogie par F.Brévar et aux sujets donnés en annexe.

Sur les épreuves qui reprenaient des formes connues même si elles ont subi quelques modifications, je me contenterai de dresser un bilan global et d'insister sur les orientations que le jury a choisi de donner pour l'année prochaine, laissant faire une analyse plus détaillée aux collègues qui ont eu la gentillesse de s'en charger et dont la liste se trouve au début du rapport. Ils ont donné à ce rapport un tour particulièrement modélisant, multiplié les conseils pour les sessions prochaines, explicité de manière précise et à partir d'exemples, les attentes du jury et fait œuvre de pédagogie. Qu'ils soient remerciés chaleureusement ici pour l'effort particulier que demandait la rédaction du rapport en cette année de transition.

3. Ecrit 1 : Commentaire dirigé en langue étrangère

Le commentaire dirigé en langue étrangère dont la nouveauté venait du fait qu'il était sans programme et qui portait cette année sur « La Sonatina » de Rubén Darío ne posait pas de difficultés particulières de compréhension et ne pouvait dérouter outre mesure les candidats. Texte connu et réputé, il devait faire partie du bagage culturel commun à de futurs enseignants d'espagnol. Il a néanmoins révélé des lacunes chez nombre d'entre eux, tant d'ordre culturel que méthodologique. Sans rentrer dans le détail de la très fine analyse et du corrigé complet apportés à cette épreuve par M.Plaa et C.Terrasson plus loin dans ce rapport, il me revient de rappeler que cette épreuve n'ayant plus de programme auquel s'adosser, elle doit permettre aux candidats de montrer leur culture hispanique générale au sens large et de faire la preuve de leur capacité à analyser un texte quel qu'il soit. Les candidats doivent donc se doter d'une solide méthode d'explication capable de leur permettre d'extraire l'essentiel d'un texte quand bien même ils n'auraient pas tous les éléments contextuels auxquels des questions au programme les avaient habitués. Ces éléments leur sont néanmoins donnés, même si c'est de manière un peu rapide et sommaire, dans les documents d'accompagnement dont ils doivent apprendre à se servir, non pour les répéter dans un « copier-coller » sans intérêt dans le corps de leur explication mais pour orienter ou éclairer leur propre analyse. Ces documents ne peuvent en aucun cas se substituer à une parfaite maîtrise de l'explication mais sont présents pour leur donner les clés qui pourraient leur manquer et leur éviter de s'engager sur un contresens absolu du texte. Le jury, parfaitement conscient que les candidats ne peuvent tout connaître, construit les sujets dans cet esprit. Cela dit, il considère aussi que ces documents ne sont qu'une aide, n'ont pas vocation à être analysés eux-mêmes, pas plus qu'ils n'ont vocation à remplacer la démarche d'analyse personnelle du candidat sur le texte.

J'ajouterai à cela que la correction du commentaire a montré cette année encore que la multiplicité des questions du commentaire dirigé conduit les candidats à des répétitions et à des difficultés d'organisation récurrentes, ou bien à une présentation très scolaire de l'analyse. **Le jury a donc pris la décision de limiter à deux les questions sur le texte cette année et sans doute à une l'année suivante (session 2013).** L'objectif de cette réduction est là encore de pouvoir faire plus nettement la part entre les candidats armés méthodologiquement et les autres et de limiter les difficultés de construction induites par des questions parfois trop fermées ou qui se recourent involontairement. **Il sera donc attendu du candidat une composition avec introduction, conclusion générales et réponses aux deux questions.** Enfin, le sujet donné cette année a encore montré combien la poésie, - ses mécanismes, ses particularités et l'analyse spécifique qu'elle suppose - était mal maîtrisée par la majorité des candidats. Le jury souhaite que les candidats remédient à cet état de fait pour être capables ensuite de l'enseigner à leurs propres élèves afin qu'elle ne disparaisse pas des classes et se

permet d'inciter les centres de préparation à revenir avec les candidats sur les méthodes d'explication de tous les genres littéraires : prose, poésie, théâtre. Il est bien entendu que c'est un travail qui doit avoir été fait en amont mais l'expérience prouve que ces méthodes ne sont pas encore suffisamment maîtrisées par les candidats. Or, il n'est pas envisageable que l'absence de programme vienne à appauvrir le niveau d'exigence demandé aux candidats, pas plus que la liberté de choix des textes laissée au jury, d'où l'accent mis sur la méthode et la présence des documents d'accompagnement.

4. Ecrit 2 : Traduction

L'épreuve en soi de version/thème est suffisamment traditionnelle pour ne pas appeler de remarques particulières au-delà des corrigés minutieusement commentés par L. Amselem et B. Del Castillo d'une part, I. Hareux et T. Faye d'autre part. Je me contenterai de rappeler que ce concours, et plus encore dans la forme qu'il prend cette année, met l'accent sur une excellente maîtrise des deux langues, français et espagnol, et sur une maîtrise qui a fait l'objet d'une réflexion. Le travail de traduction est le lieu propice à cette réflexion. La démarche comparatiste qu'elle induit doit conduire les candidats à s'interroger sur les différences et les ressemblances entre les deux langues et les amener à passer d'une connaissance intuitive à une connaissance réfléchie des deux systèmes. Qu'ils sachent profiter des séances de traduction qui leur sont offertes dans leur centre de préparation pour nourrir leur propre réflexion, pour aller au-delà du corrigé qui leur est proposé, pour visiter les grammaires et musarder dans les dictionnaires, pour enrichir leur propre pratique de la langue. Enrichissement qui sera valorisé, non seulement dans cette épreuve mais dans toutes, qualités de rédaction et d'expression entrant explicitement dans les fiches d'évaluation du commentaire et des oraux.

5. Oral 1 : Leçon

Avant les commentaires précis et éclairants sur cette session proposés par C. Orbitg pour la première partie de l'épreuve et S. Martin Perotin et S. Solom pour la seconde, je souhaiterais redire l'esprit général dans lequel nous avons conçu cette épreuve. Clairement distinguées, les deux parties font l'objet de deux évaluations distinctes et de deux notes sur 10 saisies sous cette forme dans le logiciel du concours. Les deux parties doivent donc être préparées et envisagées avec le même sérieux par les candidats. Elles n'ont pas le même objectif mais sont complémentaires.

La première partie veut évaluer la maîtrise par le candidat de l'exercice universitaire de l'explication de document quel qu'il soit (rappelons que toute forme de support peut tomber et que cette année, toute forme est bien tombée : texte, iconographie et extrait cinématographique). Là encore, nous ne saurions que trop insister sur l'importance de la méthode à acquérir pour ne pas se laisser perturber par la forme du document proposé. **Cette partie de l'épreuve est indépendante de la suite et le jury tient à préciser qu'il n'est pas attendu du candidat qu'il présente l'ensemble du dossier en introduction de son explication. Il lui est demandé de se concentrer sur le document principal et d'en extraire l'essentiel dans une explication construite, tel qu'il a dû apprendre à le faire tout au long de ses études universitaires.** En effet, le jury tient à vérifier cette compétence chez de futurs professeurs. Quand bien même ils ne seront pas amenés à refaire cet exercice de manière aussi approfondie avec leurs élèves, tous doivent savoir analyser et expliquer le sens précis d'un texte. On voit trop de jeunes professeurs aujourd'hui faire l'impasse sur le

sens d'un document pour se précipiter sur les activités auquel celui-ci peut donner lieu avec la classe. Or, tout document vu en classe doit d'abord être compris, avant d'être exploité.

C'est l'objet même de cette épreuve : le candidat doit faire preuve de sa capacité à comprendre un document dans ses nuances et ses finesses avant de montrer comment il l'exploiterait en classe, exercice différent bien sûr, - il n'est pas question de préconiser ici le retour aux longues explications de texte en classe – mais qui doit découler logiquement du premier. Pour cette deuxième partie de l'épreuve, les conseils donnés plus loin seront des plus utiles ; je me contenterai de revenir sur quelques points qui demandent manifestement des éclaircissements et une position tranchée du jury.

Tout d'abord, si le jury n'attend pas de présentation de l'ensemble du dossier en introduction de la première partie, il l'attend en introduction de cette deuxième partie. Sur ce point, les consignes n'avaient sans doute pas été assez claires dans la communication un peu informelle qui était la seule possible pour nous avant un premier rapport et ce flottement a donné lieu à des pratiques différentes selon les centres de préparation que le jury n'a aucunement pénalisées. **Pour la session prochaine, le jury attendra donc des candidats que l'introduction au dossier donne lieu à une description précise des documents qui le constituent et à un éclaircissement rapide mais complet du sens que l'on peut donner à chaque document.** Les réponses aux questions qui suivent devraient permettre de montrer sous quel angle chaque document envisage la thématique générale du dossier. Pour la suite de l'exposé, les questions seront maintenues sous la même forme et là encore, quelques précisions s'imposent.

Tout d'abord, les réponses aux différentes questions doivent toutes être justifiées : le choix des objectifs culturels, la référence au niveau de classe attendu et aux programmes, l'ordre d'exploitation des documents, le choix des activités langagières, le repérage des difficultés spécifiques ainsi que les objectifs linguistiques ne doivent en aucun cas faire l'objet d'un catalogue, d'une liste systématique. Les choix doivent être commentés et justifiés. Pour les objectifs linguistiques par exemple, il convient de choisir les structures ou le lexique en lien avec le thème retenu et non de lister tous les points qui pourraient avoir un intérêt en soi. La démarche doit être dans cette partie de l'épreuve celle du futur professeur qui construit l'apprentissage de ces élèves d'une manière cohérente et progressive. Un texte ne peut être le support d'une révision générale de toutes les difficultés de la langue.

En revanche, si la démarche attendue est celle du futur professeur, le dossier proposé ne peut être assimilé à une séquence intégrale de cours, et au contraire même, toute suggestion d'apport extérieur complémentaire faite par le candidat est la bienvenue. Là encore, c'est une manière pour lui de montrer son inventivité et sa capacité à se projeter dans le travail en classe. Dire par exemple pour le *romance del Alhama* comme le suggèrent S.Martin Perotin et S.Solom un peu plus loin que l'on commencera par le faire écouter aux élèves dans l'une de ses versions chantées pour un travail de compréhension orale était tout à fait valorisé alors même qu'il n'était pas directement suggéré par les éléments du dossier (présentation du poème dans sa version écrite seulement).

Enfin, une question nous a été posée de manière récurrente sur les objectifs culturels par les préparateurs qui ont eu la curiosité de venir assister aux épreuves orales et qui ont pu se libérer pour le faire. Quand il est demandé au candidat d'indiquer « quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique le dossier leur permettrait de transmettre », il va de soi que le jury n'attend pas un exposé sur les faits culturels retenus mais leur mention justifiée. Pour exemple, dans le sujet proposé autour de la *Rendición de Breda*, il n'était nullement nécessaire de faire un exposé sur Velázquez et le contexte historique de la *rendición* d'une part puis sur Calderón de la Barca et la *Comedia* d'autre part et enfin sur Allende et le coup d'Etat de 1973 au Chili ! En revanche, le jury attendait du candidat qu'il soit capable d'indiquer quels éléments il chercherait lors de sa préparation de cours afin de pouvoir les

transmettre à ses élèves et éventuellement même, dans ce flot d'informations culturelles possibles, quels seraient ses choix. L'enjeu étant alors de montrer comment il centrerait ces apports sur la thématique qu'il aurait choisie pour le dossier : ici, les liens vainqueur/vaincu, la grandeur du vainqueur manifestée par sa magnanimité (Breda, Calderón), la dignité du vaincu (Allende). Comme pour le commentaire écrit, et pour toute épreuve sans programme, les membres du jury gardent bien à l'esprit que les candidats au CAPES ne peuvent pas tout savoir sur tout, pas plus qu'eux-mêmes d'ailleurs, mais cherchent à tester la capacité des candidats à repérer l'essentiel de ce qu'ils auraient à transmettre à leurs élèves. Si en plus, ils sont capables de montrer qu'ils en ont déjà une certaine connaissance, ce sera évidemment valorisé. Car, et ce sera la conclusion sur cette épreuve, le jury ne cherche à aucun moment à piéger les candidats ; les sujets retenus renvoyaient tous à des notions culturelles connues, sur lesquelles les candidats pouvaient avoir des connaissances, même élémentaires. Le concours du CAPES vient clore cinq années de formation généraliste en espagnol et vient s'assurer, au-delà de la maîtrise de la langue, d'une bonne connaissance générale du monde hispanophone et de ses spécificités, - connaissance que nous voulons continuer de voir partager par l'ensemble de la communauté enseignante dans notre discipline -, mais en aucun cas, il ne vient consacrer des spécialistes.

6. Oral 2 : Epreuve sur dossier

Sur l'épreuve sur dossier, l'essentiel encore sera dit avec précision dans la suite de ce rapport par P.Thibaudeau et JM. Suardi. Seule épreuve sur programme désormais du concours, elle a semblé être la plus facile à appréhender par les candidats, bien préparés sur les deux questions et rassurés sans nul doute par les connaissances qui leur avaient été transmises. La lecture attentive du rapport permettra aux candidats malchanceux de comprendre leur échec et aux candidats aux sessions prochaines d'améliorer encore le degré et la pertinence de leur préparation à cette épreuve. En effet, les connaissances ne suffisent pas et les candidats ne doivent pas perdre de vue que cette épreuve doit également permettre au jury d'évaluer leurs capacités de synthèse et de problématisation. Il s'agit de construire une argumentation et pas seulement de décrire les documents proposés dans le dossier ou de les utiliser comme simple prétexte pour faire étalage de connaissances plus ou moins directement liées au sujet. **Dans le cadre de remarques plus générales, je tiens surtout à rappeler ici aux candidats et aux centres de préparation que la question sur la Transition a fait l'objet d'un rectificatif retranscrit en p.7 de ce rapport et qu'il convient de prendre absolument en compte pour la session prochaine.** L'objectif de ce rectificatif est double : retrouver une proximité pour une des questions au programme au moins avec celui de l'agrégation et rapprocher le modèle des deux questions de l'ESD. En effet, pour toute une série de raisons bien connues de tous, il est intéressant que les concours gardent une part de préparation commune et la mise au programme de la question sur la Transition à l'agrégation a permis un travail en commun entre les deux concours pour aboutir à ce résultat. Par ailleurs, la question sur le Mexique proposait dès cette année deux documents au programme : *Los Olvidados* de L.Buñuel et *El Laberinto de la soledad* de O.Paz qui ont permis d'asseoir tous les dossiers proposés sur des extraits de ces deux œuvres. Le même modèle est adopté pour la session prochaine à propos de la Transition. **Chaque dossier pour l'ESD sera donc désormais composé d'au moins un extrait de l'une des deux œuvres au programme pour chaque question accompagné de documents extraits ou non de la bibliographie mentionnée dans le BO.** Ces différents documents seront comme cette année à articuler autour d'une thématique, titre du dossier, que les candidats doivent eux-mêmes problématiser. Cette organisation similaire de l'ensemble des dossiers devrait à l'avenir

éviter certains écueils rencontrés dans la conception des dossiers cette année sur la Transition essentiellement, dont les candidats n'ont apparemment pas eu à souffrir car les sujets sur cette question ont donné souvent lieu à de meilleures prestations que ceux qui portaient sur le Mexique.

D'un point de vue matériel, il convient de rappeler aux candidats à venir ainsi qu'aux préparateurs comment se déroule la projection des extraits filmiques éventuellement intégrés au dossier. Ces précisions ont toujours été données en réunion d'information mais le stress aidant, bien des candidats ne les avaient pas toujours retenues et se montraient surpris pendant la préparation. Pour que les choses soient très claires et puissent être assimilées dans le calme et la durée, voici le déroulement qui, précisons-le, est le même pour l'épreuve de leçon si le document principal est audiovisuel. **Pour tout extrait audiovisuel ou juste audio, le jury procède à 5 projections complètes (image + son) ou 5 écoutes (pour les documents audio) : 3 fois 5 minutes après l'installation en loge, 1 fois au bout de 45 minutes, 1 dernière fois de nouveau 45 minutes plus tard (soit 90 minutes après le début). Entretemps, pour le document audiovisuel, l'image tourne en boucle et en silence.** Au bout de ces 90 minutes, le document n'est plus projeté. A ce propos, le jury remercie tout particulièrement JM Suardi, ainsi que le CDDP de Gironde en la personne de René Camou, qui ont pris en charge la confection des DVD destinés aux épreuves, travail qui réclame temps, précision et savoir-faire pour arriver à une qualité optimale.

Après ce rapide passage en revue des leçons à tirer de cette première session et des conseils qui peuvent être utiles aux candidats pour préparer la session prochaine, il me reste à remercier le Lycée Hoche de Versailles qui a accueilli les oraux du 23 juin au 4 juillet. Grâce à l'accueil et à la disponibilité de l'ensemble des personnels du lycée, et grâce à l'efficacité et à la gentillesse des appariteurs engagés par le SIEC au service du concours, ces oraux ont pu se dérouler dans les meilleures conditions, tant pour le jury que pour les candidats. En cette fin de session, le jury ne peut que se réjouir de la manière dont se sont déroulées les épreuves, écrites et orales, sans incident majeur, dans un climat exigeant, courtois et bienveillant.

Caroline PASCAL
Présidente du jury du CAPES
externe/CAFEP d'espagnol

BILAN DE L'ADMISSIBILITE

Bilan du CAPES EXTERNE

Nombre de candidats inscrits : 1982
Nombre de candidats non éliminés : 1209 Soit : 61.00 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 535 Soit : 44.25 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0033.57
(soit une moyenne de 05.60/ 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0047.18
(soit une moyenne de 07.87/ 20)

Rappel

Nombre de postes : 252 Barre d'admissibilité : 0034.50
(soit un total de 05.75/ 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 6)

Bilan du CAFEP CAPES-PRIVE

Nombre de candidats inscrits : 434
Nombre de candidats non éliminés : 253 Soit : 58.29 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 72 Soit : 28.46 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0032.12
(soit une moyenne de 05.36/ 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0049.88
(soit une moyenne de 08.31/ 20)

Rappel

Nombre de postes : 35 Barre d'admissibilité : 0040.50
(soit un total de 06.75/ 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 6)

BILAN DE L'ADMISSION

BILAN DU CAPES EXTERNE

Nombre de candidats admissibles :	536	
Nombre de candidats non éliminés : admissibles.	510	Soit : 95.15 % des

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : non éliminés.	252	Soit : 49.41 % des
---	-----	--------------------

Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0

Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés :	0096.57	(soit une moyenne de : 08.05
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0117.17	(soit une moyenne de : 09.77
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		(soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	49.53	(soit une moyenne de : 08.26
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0065.11	(soit une moyenne de : 10.85
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		(soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes :	252	
Barre de la liste principale :	0093.00	(soit un total de : 07.75 / 20)
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 12 dont admissibilité : 6 admission : 6)

BILAN DU CAFEP CAPES-PRIVE

Nombre de candidats admissibles :	72		
Nombre de candidats non éliminés :	66	Soit : 91.67	% des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale :	35	Soit : 53.03	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

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

Moyenne des candidats non éliminés :	0100.25	(soit une moyenne de :	08.36
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0116.59	(soit une moyenne de :	09.72
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		(soit une moyenne de :	/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :	/ 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	50.36	(soit une moyenne de :	08.40
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0063.64	(soit une moyenne de :	10.61
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		(soit une moyenne de :	/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :	/ 20)

Rappel

Nombre de postes :	35		
Barre de la liste principale :	0098.25	(soit un total de :	08.19 / 20)
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de :	/ 20)

(Total des coefficients : 12 dont admissibilité : 6 admission : 6)

ADMISSION CAPES : REPARTITION PAR PROFIL-TYPE

Profession :	Admissibles	Présents	Admis
ELEVE.IUFM.DE 1ERE ANNEE	167	167	82
ELEVE D'UNE ENS	2	2	0
ETUDIANT HORS IUFM	202	202	105
ARTISANS / COMMERCANTS	1	1	0
CADRES SECT PRIVE CONV COLLECTIVE	1	1	0
SALARIES SECTEUR TERTIAIRE	5	5	3
SALARIES SECTEUR INDUSTRIEL	1	1	1
SANS EMPLOI	45	45	20
FORMATEURS DANS SECTEUR PRIVE	5	5	3
PERS ADM ET TECH MEN	1	1	0
ENSEIGNANT DU SUPERIEUR	2	2	2
AG NON TITULAIRE FONCT PUBLIQ	1	1	1
PERS ENSEIG TIT FONCT PUBLIQUE	1	1	0
PERS ENSEIG NON TIT FONCT PUB	7	7	2
AG NON TIT FONCT TERRITORIALE	1	1	0
MAITRE OU DOCUMENT. DELEGUE	2	2	0
CONSEILLER D'ORIENTATION PSY.	1	1	0
PEGC	1	1	1
CPE	1	1	0
PROFESSEUR ECOLES	1	1	0
VACATAIRE DU 2ND DEGRE	8	8	2
VACATAIRE ENSEIGNANT DU SUP.	3	3	1
MAITRE AUXILIAIRE	5	5	4
CONTRACTUEL 2ND DEGRE	27	27	6
MAITRE D'INTERNAT	1	1	1
ASSISTANT D'EDUCATION	39	39	16
SURVEILLANT D'EXTERNAT	1	1	0
CONTRACT ENSEIGNANT SUPERIEUR	4	4	2

ADMISSION CAFEP : REPARTITION PAR PROFIL-TYPE

Profession	Admissibles	Présents	Admis
ELEVE.IUFM.DE 1ERE ANNEE	14	14	11
ETUDIANT HORS IUFM	29	29	14
CADRES SECT PRIVE CONV COLLECT	1	1	0
SALARIES SECTEUR TERTIAIRE	2	2	2
SANS EMPLOI	4	4	2
FORMATEURS DANS SECTEUR PRIVE	1	1	0
ENSEIGNANT DU SUPERIEUR	1	1	0
AG NON TITULAIRE FONCT PUBLIQ	1	1	1
PERS ENSEIG NON TIT FONCT PUB	1	1	0
MAITRE OU DOCUMENT. DELEGUE	1	1	0
PROFESSEUR ECOLES	1	1	0
VACATAIRE DU 2ND DEGRE	1	1	1
VACATAIRE ENSEIGNANT DU SUP.	1	1	0
MAITRE AUXILIAIRE	12	12	2
ASSISTANT D'EDUCATION	2	2	2

ADMISSIBILITE CAPES : REPARTITION PAR ACADEMIES

Académie	Inscrits	Présents	Admissibles
AIX-MARSEILLE	98	55	25
BESANCON	30	17	10
BORDEAUX	160	104	41
CAEN	44	28	13
CLERMONT-FERRAND	28	23	9
DIJON	53	44	30
GRENOBLE	52	36	22
LILLE	105	65	30
LYON	95	61	27
MONTPELLIER	129	90	3
NANCY-METZ	45	31	11
POITIERS	33	17	11
RENNES	107	73	3
STRASBOURG	24	17	9
TOULOUSE	138	81	46
NANTES	77	48	14
ORLEANS-TOURS	41	23	10
REIMS	30	26	12
AMIENS	45	27	9
ROUEN	50	30	17
LIMOGES	23	20	6
NICE	69	36	14
CORSE	8	4	1
LA REUNION	63	34	1
MARTINIQUE	53	31	8
GUADELOUPE	14	8	2
GUYANE	10	5	1
LA NOUVELLE CALEDONIE	5	1	0
POLYNESIE FRANCAISE	5	3	1
MAYOTTE	2	0	0
PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	346	192	81

ADMISSIBILITE CAFEP : REPARTITION PAR ACADEMIES

Académie	Inscrits	Présents	Admissibles
AIX-MARSEILLE	25	18	6
BESANCON	2	2	0
BORDEAUX	46	31	7
CAEN	9	4	2
CLERMONT-FERRAND	7	5	1
DIJON	6	3	1
GRENOBLE	14	6	4
LILLE	24	10	2
LYON	16	9	1
MONTPELLIER	33	22	7
NANCY-METZ	4	2	1
POITIERS	7	4	1
RENNES	37	24	7
TOULOUSE	22	9	4
NANTES	32	21	7
ORLEANS-TOURS	15	8	4
REIMS	8	7	2
AMIENS	11	3	0
ROUEN	8	5	2
LIMOGES	2	2	0
NICE	7	5	2
CORSE	1	1	0
LA REUNION	11	7	0
LA MARTINIQUE	3	1	0
GUADELOUPE	2	1	0
POLYNESIE FRANCAISE	1	1	0
PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	81	43	11

ADMISSION CAPES : REPARTITION PAR ACADEMIES

Académie	Admissibles	Présents	Admis
AIX-MARSEILLE	25	25	12
BESANCON	10	10	5
BORDEAUX	41	41	21
CAEN	13	13	4
CLERMONT-FERRAND	9	9	6
DIJON	30	30	16
GRENOBLE	22	22	7
LILLE	30	30	11
LYON	27	27	12
MONTPELLIER	31	31	16
NANCY-METZ	11	11	7
POITIERS	11	11	9
RENNES	34	34	18
STRASBOURG	9	9	3
TOULOUSE	46	46	29
NANTES	14	14	3
ORLEANS-TOURS	10	10	1
REIMS	12	12	3
AMIENS	9	9	3
ROUEN	17	17	9
LIMOGES	6	6	2
NICE	14	14	6
CORSE	1	1	0
LA REUNION	10	10	3
MARTINIQUE	8	8	1
GUADELOUPE	2	2	1
GUYANE	1	1	0
POLYNESIE FRANCAISE	1	1	0
PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	82	82	44

ADMISSION CAFEP : REPARTITION PAR ACADEMIES

Académie	Admissibles	Présents	Admis
AIX-MARSEILLE	6	6	2
BORDEAUX	7	7	4
CAEN	2	2	0
CLERMONT-FERRAND	1	1	1
DIJON	1	1	1
GRENOBLE	4	4	1
LILLE	2	2	2
LYON	1	1	1
MONTPELLIER	7	7	4
NANCY-METZ	1	1	0
POITIERS	1	1	1
RENNES	7	7	2
TOULOUSE	4	4	3
NANTES	7	7	6
ORLEANS-TOURS	4	4	2
REIMS	2	2	0
ROUEN	2	2	0
NICE	2	2	2
PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	11	11	3

STATISTIQUES DES EPREUVES ECRITES

NOTES MINI ET MAXI DES EPREUVES ECRITES

CAPES				
	NOTE MINI	NOTE MAXI	TOTAL MINI	TOTAL MAXI
101	101	101	101	101
PRESENTS	00.00	16.25	00.75	93.75
ADMISSIBLES	01.00	16.25	34.50	93.75
102	102	102	102	102
PRESENTS	00.00	15.25	0.75	93.75
ADMISSIBLES	1.75	15.25	34.50	93.75
CAFEP				
101	101	101	101	101
PRESENTS	00.50	13.00	03.75	67.50
ADMISSIBLES	03.00	13.00	40.50	67.50
102	102	102	102	102
PRESENTS	00.25	13.50	03.75	67.50
ADMISSIBLES	04.25	13.50	40.50	67.50

MOYENNES DES EPREUVES ECRITES

	CAPES	CAPES	CAFEP	CAFEP
	ECRIT 1	ECRIT 2	ECRIT 1	ECRIT 2
INSCRITS	1982	1982	434	434
PRESENTS	1224	1226	254	253
ADMISSIBLES	535	535	72	72
MOY. PRESENTS	05.34	05.75	05.19	05.50
MOY. ADMISSIBLES	07.44	08.29	07.99	08.63
ECART-TYPE PRESENTS	02.88	03.08	02.72	02.99
ECART-TYPE ADMISSIBLES	02.71	2.22	02.29	01.98

ADMISSIBILITE CAPES : REPARTITION DES NOTES PAR EPREUVE ECRITE

EPREUVE	Notes	Présents	Admissibles
101	< 1	25	0
101	>= 1 et < 2	66	2
101	>= 2 et < 3	139	8
101	>= 3 et < 4	155	21
101	>= 4 et < 5	197	49
101	>= 5 et < 6	190	82
101	>= 6 et < 7	126	71
101	>= 7 et < 8	108	94
101	>= 8 et < 9	59	54
101	>= 9 et < 10	51	47
101	>= 10 et < 11	34	33
101	>= 11 et < 12	30	30
101	>= 12 et < 13	21	21
101	>= 13 et < 14	10	10
101	>= 14 et < 15	10	10
101	>= 15 et < 16	1	1
101	>= 16 et < 17	2	2
101	Absent	757	0
101	Rupture d'anonymat	1	0
102	< 1	77	0
102	>= 1 et < 2	57	1
102	>= 2 et < 3	101	1
102	>= 3 et < 4	112	8
102	>= 4 et < 5	165	28
102	>= 5 et < 6	167	41
102	>= 6 et < 7	113	63
102	>= 7 et < 8	117	95
102	>= 8 et < 9	104	86
102	>= 9 et < 10	88	87
102	>= 10 et < 11	60	60
102	>= 11 et < 12	37	37
102	>= 12 et < 13	15	15
102	>= 13 et < 14	8	8
102	>= 14 et < 15	3	3
102	>= 15 et < 16	2	2
102	Absent	755	0
102	Rupture d'anonymat	1	0

ADMISSIBILITE CAFEP : REPARTITION DES NOTES PAR EPREUVE ECRITE

Epreuve	Notes	Présents	Admissibles
101	< 1	2	0
101	≥ 1 et < 2	23	0
101	≥ 2 et < 3	31	0
101	≥ 3 et < 4	29	1
101	≥ 4 et < 5	31	3
101	≥ 5 et < 6	37	7
101	≥ 6 et < 7	35	13
101	≥ 7 et < 8	26	13
101	≥ 8 et < 9	14	11
101	≥ 9 et < 10	11	9
101	≥ 10 et < 11	4	4
101	≥ 11 et < 12	5	5
101	≥ 12 et < 13	4	4
101	≥ 13 et < 14	2	2
101	Absent	180	0

102	< 1	17	0
102	≥ 1 et < 2	13	0
102	≥ 2 et < 3	23	0
102	≥ 3 et < 4	29	0
102	≥ 4 et < 5	32	3
102	≥ 5 et < 6	28	5
102	≥ 6 et < 7	20	4
102	≥ 7 et < 8	29	12
102	≥ 8 et < 9	27	15
102	≥ 9 et < 10	15	13
102	≥ 10 et < 11	12	12
102	≥ 11 et < 12	4	4
102	≥ 12 et < 13	2	2
102	≥ 13 et < 14	2	2
102	Absent	181	0

STATISTIQUES DES EPREUVES ORALES

CAPES : MOYENNE PAR EPREUVE ORALE

Epreuve	Admissibles	Présents	Admis	Moy.Présents	Admis	Ecart type présents	Ecart-type admis
ORAL 1 PARTIE 1	536	514	252	03.81	05.01	02.04	01.91
ORAL 1 PARTIE 2	536	514	252	04.05	05.00	01.75	01.68
ORAL 2 PARTIE 1	536	510	252	05.84	08.05	03.18	02.70
ORAL 2 PARTIE 2	536	510	252	02.78	03.65	01.65	01.55

CAFEP : MOYENNE PAR EPREUVE ORALE

Epreuve	Admissibles	Présents	Admis	Présents	Admis	Ecart type présents	Ecart- type admis
ORAL 1 PARTIE 1	72	66	35	03.95	05.22	02.03	01.76
ORAL 1 PARTIE 2	72	66	35	04.31	05.47	01.92	01.73
ORAL 2 PARTIE 1	72	66	35	05.68	06.63	02.61	02.46
ORAL 2 PARTIE 2	72	66	35	02.85	03.89	01.56	01.22

CAPES : TOTAUX PAR EPREUVE ORALE

Epreuve	Présents				Admis			
	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.
ORAL 1 PARTIE 1	00.50	10.00	9.00	110.25	00.50	10.00	30.00	110.25
ORAL 1 PARTIE 2	00.50	09.50	9.00	110.25	01.00	09.50	30.00	110.25
ORAL 2 PARTIE 1	00.50	14.00	9.00	110.25	02.00	14.00	30.00	110.25
ORAL 2 PARTIE 2	00.25	06.00	9.00	110.25	00.25	06.00	30.00	110.25

CAFEP : TOTAUX PAR EPREUVE ORALE

Epreuve	Présents				Admis			
	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.
ORAL 1 PARTIE 1	01.00	08.75	15.00	87.00	02.50	08.75	42.00	87.00
ORAL 1 PARTIE 2	01.00	09.50	15.00	87.00	02.50	09.50	42.00	87.00
ORAL 2 PARTIE 1	00.50	10.25	15.00	87.00	01.50	10.25	42.00	87.00
ORAL 2 PARTIE 2	00.25	06.00	15.00	87.00	00.50	06.00	42.00	87.00

CAPES : REPARTITION DES NOTES PAR EPREUVE ORALE

Epreuve	Notes	Nb. Présents	Nb. admis
ORAL 1 PARTIE 1	< 1	13	1
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 1 et < 2	70	7
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 2 et < 3	103	19
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 3 et < 4	92	46
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 4 et < 5	83	49
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 5 et < 6	57	41
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 6 et < 7	44	41
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 7 et < 8	31	27
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 8 et < 9	14	14
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 9 et < 10	6	6
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 10 et < 11	1	1
ORAL 1 PARTIE 1	Absent	22	0
ORAL 1 PARTIE 2	< 1	2	0
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 1 et < 2	40	5
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 2 et < 3	92	17
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 3 et < 4	108	40
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 4 et < 5	111	58
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 5 et < 6	73	50
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 6 et < 7	44	39
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 7 et < 8	35	34
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 8 et < 9	7	7
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 9 et < 10	2	2
ORAL 1 PARTIE 2	Absent	22	0
ORAL 2 PARTIE 1	< 1	10	0
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 1 et < 2	32	0
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 2 et < 3	51	4
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 3 et < 4	69	11
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 4 et < 5	63	16
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 5 et < 6	52	24
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 6 et < 7	45	27
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 7 et < 8	53	43
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 8 et < 9	34	28
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 9 et < 10	26	24
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 10 et < 11	26	26
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 11 et < 12	25	25
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 12 et < 13	15	15
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 13 et < 14	7	7
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 14 et < 15	2	2
ORAL 2 PARTIE 1	Absent	23	0
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 1 et < 2	3	0
ORAL 2 PARTIE 2	< 1	75	12
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 1 et < 2	91	26
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 2 et < 3	104	39
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 3 et < 4	87	49
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 4 et < 5	74	50
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 5 et < 6	62	60
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 6 et < 7	17	16
ORAL 2 PARTIE 2	Absent	24	0

CAFEP : REPARTITION DES NOTES PAR EPREUVE ORALE

Epreuve	Notes	Nb. Présents	Nb. admis
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 1 et < 2	11	0
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 2 et < 3	10	3
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 3 et < 4	16	8
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 4 et < 5	7	3
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 5 et < 6	9	8
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 6 et < 7	6	6
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 7 et < 8	4	4
ORAL 1 PARTIE 1	≥ 8 et < 9	3	3
ORAL 1 PARTIE 1	Absent	5	0
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 1 et < 2	4	0
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 2 et < 3	11	1
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 3 et < 4	13	4
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 4 et < 5	14	9
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 5 et < 6	10	7
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 6 et < 7	7	7
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 7 et < 8	1	1
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 8 et < 9	5	5
ORAL 1 PARTIE 2	≥ 9 et < 10	1	1
ORAL 1 PARTIE 2	Absent	5	0
ORAL 2 PARTIE 1	< 1	1	0
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 1 et < 2	4	2
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 2 et < 3	8	1
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 3 et < 4	8	4
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 4 et < 5	1	0
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 5 et < 6	8	4
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 6 et < 7	15	8
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 7 et < 8	5	4
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 8 et < 9	8	4
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 9 et < 10	5	5
ORAL 2 PARTIE 1	≥ 10 et < 11	3	3
ORAL 2 PARTIE 1	Absent	5	0
ORAL 2 PARTIE 2	< 1	6	1
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 1 et < 2	15	1
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 2 et < 3	12	5
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 3 et < 4	9	5
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 4 et < 5	16	15
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 5 et < 6	7	7
ORAL 2 PARTIE 2	≥ 6 et < 7	1	1
ORAL 2 PARTIE 2	Absent	5	0

RAPPORT SUR LE COMMENTAIRE DIRIGE EN LANGUE ETRANGERE

1. SUJET

Sonatina

La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa ?	1
Los suspiros se escapan de su boca de fresa, Que ha perdido la risa, que ha perdido el color. La princesa está pálida en su silla de oro, Está mudo el teclado de su clave ¹ sonoro ;	5
Y en un vaso olvidada se desmaya una flor.	
El jardín puebla el triunfo de los pavos reales. Parlanchina, la dueña dice cosas banales, Y, vestido de rojo, piruetea el bufón. La princesa no ríe, la princesa no siente ;	10
La princesa persigue por el cielo de Oriente La libélula vaga de una vaga ilusión.	
¿Piensa acaso en el príncipe de Golconda o de China, O en el que ha detenido su carroza argentina Para ver de sus ojos la dulzura de luz ?	15
¿O en el rey de las Islas de las Rosas fragantes, En el que es soberano de los claros diamantes, O en el dueño orgulloso de las perlas de Ormuz ?	
¡Ay ! La pobre princesa de la boca de rosa, Quiere ser golondrina, quiere ser mariposa, Tener alas ligeras, bajo el cielo volar, Ir al sol por la escala luminosa de un rayo, Saludar a los lirios con los versos de Mayo, O perderse en el viento sobre el trueno del mar.	20
Ya no quiere el palacio, ni la rueca ² de plata, Ni el halcón encantado, ni el bufón escarlata, Ni los cisnes unánimes en el lago de azur.	25

¹ Clave : clavicordio : Instrumento músico de cuerda, antecesor del piano, en boga principalmente en el siglo XVIII.

² Rueca : utensilio que se usaba antiguamente para hilar, consistente en una varilla con una pieza en la parte superior, en que se colocaba el copo.

Y están tristes las flores por la flor de la corte,
Los jazmines de Oriente, los nelumbos³ del Norte,
De Occidente las dalias y las rosas del Sur. 30

¡Pobrecita princesa de los ojos azules !
Está presa en sus oros, está presa en sus tules,
En la jaula de mármol del palacio real ;
El palacio soberbio que vigilan los guardas,
Que custodian cien negros con sus cien alabardas, 35
Un lebrél que no duerme y un dragón colosal.

¡Oh quién fuera hipsipila⁴ que dejó la crisálida !
(La princesa está triste. La princesa está pálida)
¡Oh visión adorada de oro, rosa y marfil !
¡Quién volara a la tierra donde un príncipe existe 40
(La princesa está pálida. La princesa está triste)
Más brillante que el alba, más hermoso que Abril !

¡Calla, calla, princesa –dice el hada madrina-,
En caballo con alas, hacia acá se encamina,
En el cinto la espada y en la mano el azor⁵, 45
El feliz caballero que te adora sin verte,
Y que llega de lejos, vencedor de la Muerte,
A encenderte los labios con su beso de amor !

Rubén Darío, « La sonatina » in « Prosas Profanas », 1896-1901, *Poesía*, Planeta, 1999

QUESTIONS

1. **Presente el tema y los movimientos del texto justificándolos brevemente.**
2. **Elija y analice de forma organizada los elementos que le parezcan esenciales para apreciar la música de la « sonatina ».**
3. **Destaque los elementos, personajes y acciones, que remiten a la tradición del cuento y muestre en qué se nota también su presencia en la misma forma del poema.**
4. **¿Qué universo crea la escritura modernista de Rubén Darío en este poema ?**

³ Nelumbo : (del singalés *nelumbo*). Planta ninfeácea, de flores blancas o amarillas y de hojas aovadas.

⁴ Hipsipila : mariposa

⁵ Azor : como el halcón, ave de cetrería

DOCUMENTS ANNEXES

1. Elementos de biografía poética de Rubén Darío (Nicaragua, 1867-1916)

- **1888** : Publicación de *Azul*. El libro recoge tantos relatos en prosa como poemas, de una gran variedad métrica. El poemario da particular relevancia al verso de 9, 11, 12 (derivado del alejandrino francés), y al verso de 14 sílabas, derivado del alejandrino español. Muy rápidamente Darío ha descubierto la poesía francesa (Hugo, Gauthier, Verlaine, etc.) y logra adaptar el alejandrino francés a la métrica castellana. El verso dodecasílabo será en adelante uno de los rasgos distintivos de su poesía. El propio poeta llegó a escribir : « El modernismo no es otra cosa que el verso y la prosa castellanos pasados por el fino tamiz del buen verso y de la buena prosa franceses.
- **1892** : Llega a Europa e inicia una serie de viajes por ambos continentes, el Viejo y el Nuevo. En sus diversas y muy prolongadas estancias en Europa, Darío se comunica con los artistas de ambos continentes y en particular con los franceses y los españoles. Por primera vez, la obra de un hispanoamericano será determinante en la creación literaria española.
- **1896** : *Prosas profanas y otros poemas*. Este libro asienta definitivamente su fama de poeta de formas sofisticadas y de matices sensuales y eróticos. La imaginería privilegia los temas del siglo dieciocho francés, sus juegos amorosos, sus gracias decorativas, sus ritmos alegres. El léxico pone acento en la preciosidad de las flores, los cisnes, los instrumentos de música, las princesas, las marquesas y sus abades, etc. A propósito de la *Sonatina*, Darío escribe « La *Sonatina* es la más rítmica y musical de todas estas composiciones, y la que más boga ha logrado en España y América. Es que contiene el sueño cordial de toda adolescente, de toda mujer que aguarda el instante amoroso. Es el deseo íntimo, la melancolía ansiosa, y es, por fin, la esperanza. »
- **1905** : *Cantos de vida y esperanza*. En el prefacio de su obra, Darío escribe « Si *Azul*... simboliza el comienzo de mi primavera, y *Prosas profanas* mi primavera plena, *Cantos de vida y esperanza* encierra las esencias y savias de mi otoño. » Luego añade : « La autumnal es la estación reflexiva. La Naturaleza comunica su filosofía sin palabras, con sus hojas pálidas, sus cielos taciturnos, sus opacidades melancólicas. (...) Adquiere el amor mismo cierta gravedad. Esto no lo comprendieron muchos que, al parecer *Cantos de vida y esperanza*, echaron de menos el tono matinal de *Azul*... y la princesa que estaba triste en *Prosas profanas*, y los caprichos siglo XVIII, mis queridas y gentiles versallerías, los madrigales galantes y preciosos y todo lo que en su tiempo [*Azul* y *Prosas profanas*] sirvió para renovar el gusto y la forma y el vocabulario en nuestra poesía. »
- **1907** : *El canto errante*. En este poemario, Darío siente la necesidad de dar una vez más, una definición de lo que es para él la poesía, acabando así : « El arte no es un conjunto de reglas, sino una armonía de caprichos. »
- **1910** : *Canto a la Argentina y otros poemas*. En ese larguísimo poema, Darío celebra la Argentina con todos los tesoros de su propia poesía y fiel a sí mismo, multiplica las referencias a la mitología greco-romana.

2. Elementos de poética

El modernismo surge primero como rechazo a las formas académicas de finales del siglo XIX en las letras hispanas. Rubén Darío privilegia a los parnasianos franceses y presta una peculiar atención a Verlaine para quien la poesía es « de la musique avant toute chose ». Darío no sólo se interesa en los poetas franceses sino también en los poetas españoles del siglo de oro y de épocas anteriores. En sus propios versos rescata el alejandrino de la antigua lírica española, juega con el dodecasílabo de la poesía francesa, da un brillo nuevo al endecasílabo. El ritmo, alerta y dinámico, sorprende y atrae al lector por otra parte « encantado » por las constantes reverberaciones sonoras que resultan de las diversas reiteraciones y variaciones de vocales y consonantes.

Otra gran novedad de la poesía de Rubén Darío es la fuerte presencia de imágenes brillantes, expresión a menudo de un mundo sensual donde abundan las palabras exóticas, raras y refinadas.

Rubén Darío evolucionó constantemente, y si bien exploró, muy rápidamente, una dimensión menos luminosa del ser y llegó a integrar muy naturalmente el ritmo del habla coloquial, siempre prestó la mayor atención a la imagen y a la música de sus poemas.

3. Definiciones

Modernismo : m. Movimiento artístico que, en Hispanoamérica y en España, entre finales del siglo XIX y principios del XX, se caracterizó por su voluntad de independencia creadora y la configuración de un mundo refinado, que en la literatura se concreta en innovaciones lingüísticas, especialmente rítmicas, en una sensibilidad abierta a diversas culturas, particularmente a las exóticas. In *Real Academia española*.

Modernismo : Término con el que se designa un movimiento literario surgido en diversos países de lengua española a finales del siglo XIX, al tiempo que se produce en Europa una renovación estética en las artes plásticas (*Art nouveau, Modern style*) y en la literatura. En este campo se desarrollan en Francia dos corrientes que van a influir en la aparición del modernismo español e hispanoamericano : el parnasianismo y el simbolismo. El objetivo fundamental del modernismo es la ruptura con el prosaísmo y vulgaridad de la cultura burguesa anterior y la búsqueda de un lenguaje poético basado en el culto supremo a la belleza y en una exigencia artística depurada. (...) La figura clave de dicho movimiento es Rubén Darío, creador de un nuevo lenguaje poético y de una verdadera revolución en los ritmos y formas métricas. In Demetrio Estébanez Calderón, *Breve diccionario de términos literarios*, Alianza ed., Libro de bolsillo », 2000

Sonatina : (Del it. *sonatina*). *Mús.* Sonata corta y, por lo común, de fácil ejecución.

Alejandrino: Se aplica al verso de 14 sílabas dividido en dos hemistiquios que fue usado en la España de la Edad Media, por Gonzalo de Berceo particularmente. El nombre procede del verso de 12 sílabas francés. (...) Su uso se extiende en el modernismo, haciéndole ocupar lugares que, en la literatura en castellano, estaban hasta entonces reservados al endecasílabo. In A. Marchese, J. Forradellas, *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, Ariel, 1986.

2. PRESENTATION DE L'EPREUVE ET CONSEILS AUX CANDIDATS

Le commentaire porte désormais sur un texte hors programme qui peut se rapporter à des sujets et à des époques diverses. Pour l'épreuve, telle qu'elle est conçue actuellement, les candidats devront mobiliser la somme des connaissances acquises tout au long de leur formation en licence et prouver une bonne maîtrise technique de l'exercice qui leur sera proposé. La finalité du commentaire étant d'explicitier au mieux les spécificités du texte proposé.

Le commentaire de la « Sonatina » était accompagné de quatre questions, mais l'exercice est appelé à évoluer et il se présentera de manière plus souple (2 questions seulement en 2011-2012) et il importera alors, en présence d'un nombre plus limité de questions, que le candidat sache par lui-même proposer les axes qu'il jugera prioritaires pour rendre compte au mieux de la nature et des enjeux du texte à commenter.

Enfin, et ce dans tous les cas, il est bien entendu que les documents d'accompagnement doivent être considérés uniquement comme des éclairages complémentaires et aucunement comme des textes ayant même statut que le texte à expliquer. Ces documents peuvent être de nature très diverse : il peut aussi bien s'agir d'une définition que d'une chronologie ou, pourquoi pas, d'un point de vue critique. Ces documents fournissent des informations pour situer le texte sur le plan esthétique ou le replacer dans son contexte historique et culturel. Ces informations demandent à être évaluées précautionneusement et avec une solide distance critique: vous pouvez y adhérer ou bien les récuser. Les documents d'appoint, tout comme les questions qui vous seront posées, doivent simplement vous aider à rendre compte des particularités du texte à commenter ; en effet, il ne s'agit pas de répondre aux questions de manière générale en faisant du texte un prétexte et en utilisant, par exemple, les documents joints comme des éléments de réponses prêts à l'emploi. Il ne s'agit pas non plus de pratiquer un copié-collé de tout ou partie des informations. C'est précisément le contraire qu'il faut faire : vos connaissances préalables et les documents annexes doivent simplement vous aider à rendre compte très concrètement du texte que vous devez commenter.

Par ailleurs, la réussite à cette épreuve suppose, comme le jury est légitimement en droit de l'attendre de la part de futurs enseignants en espagnol, une bonne maîtrise de la langue. Il faut préparer l'épreuve avec suffisamment de rigueur pour éviter les erreurs de conjugaison, de grammaire et d'expression. Il faut aussi, bien entendu, disposer d'un niveau d'expression assez riche pour formuler avec précision et fluidité vos idées. On entend également une bonne maîtrise et une bonne formulation des notions et des concepts dont la connaissance est exigée par le texte à commenter.

Enfin, au premier coup d'œil, le travail que vous aurez rédigé doit révéler la cohérence de la pensée : les parties principales seront marquées par un blanc typographique tandis que les articulations de chacune des parties le seront par des paragraphes. Un paragraphe est une unité de sens cohérente et complète : il faut absolument bannir la juxtaposition de micro

unités de quelques phrases qui font un ensemble chaotique pour le correcteur. La construction visuelle du travail rend manifeste la construction et l'organisation de la pensée. Il s'agit là des exigences minimales que le jury peut manifester envers tout candidat qui prétend enseigner l'année suivante. Le futur professeur doit faire la preuve de la maîtrise de ces règles et qualités qu'il sera amené à enseigner à ses propres élèves, puis à exiger d'eux.

La clé de l'exercice repose, en effet, sur l'organisation de la pensée mais, au préalable, il convient d'avoir une très bonne appréhension du texte et des questions posées sur ce texte. Les candidats sont donc invités, dans un premier temps, à consacrer un soin tout particulier à la lecture du texte pour en percevoir aussi bien la subtilité des détails que la construction d'ensemble. La deuxième étape consiste à appréhender les questions, à s'assurer de leur bonne compréhension avant d'envisager d'y répondre. Si, d'aventure, des questions vous semblent se recouper, comme il n'est pas souhaitable de gaspiller votre temps en répétitions, vous signalerez, dans votre rédaction, que vous avez laissé de côté tel ou tel aspect parce que vous jugez plus à propos de le traiter dans une autre question. Et si une question vous paraît très générale et vous laisse une certaine latitude pour son traitement, comme tel était le cas de la dernière question sur la « Sonatina », il ne faut pas hésiter à l'utiliser pour aborder des aspects subtils du texte qui auraient été laissés de côté lors du traitement des autres questions. Bref, vous répondrez aux questions en ne perdant jamais de vue qu'il faut explorer en profondeur le texte en tirant le meilleur parti des règles du commentaire. En d'autres termes, vous devez organiser les réponses de manière à ce que votre discours devienne une démonstration argumentée susceptible d'emporter la conviction du correcteur. Evitez absolument les catalogues d'idées ou d'exemples voire, pire, de citations. Pour convaincre, il faut que vos idées soient efficacement illustrées par des exemples précisément analysés et il faut aussi qu'elles suivent une progression cohérente. N'hésitez donc pas à expliciter, si vous le jugez nécessaire, votre démarche, à dire dans quel sens vous allez travailler, à expliquer pourquoi vous choisissez tel exemple plutôt que n'importe quel autre, à préciser votre raisonnement, à souligner vos transitions et à proposer un bilan de ce que vous venez de démontrer si vous supposez que cela justifiera mieux la suite de votre discours. Bref, n'oubliez pas que votre travail sera lu et qu'il doit donc être simple, clair, efficace et, bien entendu, argumenté et convaincant.

La « Sonatina » est un texte devenu célèbre, en partie, parce que la critique, parfois, et les lecteurs, très souvent, y ont vu une poésie précieuse jusqu'à l'afféterie ; en réalité, la préciosité est plus subtile qu'il n'y paraît et la délicate musique du rythme recèle sans doute plus de complexité que son harmonie manifeste n'en révèle de prime abord. Ruben Darío s'étonnait même que, trop séduits par les charmes de la forme, nombre de lecteurs n'accèdent jamais à la vibration des profondeurs.

Les trois premières questions qui portaient, respectivement, sur la structure du poème, sur sa musique et, enfin, sur l'inscription du conte offraient l'occasion de saisir divers aspects essentiels du poème. Il fallait faire de la quatrième question, non pas un simple rappel de ce qui avait été dit (les redites sont toujours à éviter) mais l'utiliser pour approfondir ce qui aurait été trop rapidement évoqué ou mieux encore en profiter pour compléter l'analyse par des aspects sciemment laissés de côté jusque-là.

CORRIGÉ COMMENTÉ. « Sonatina », Rubén Darío.

Les candidats trouveront à la suite une proposition de corrigé qu'il a paru utile d'assortir de commentaires méthodologiques et de conseils au fil du développement. Certains de ceux-ci reprennent des éléments déjà exposés dans le préambule général, mais le caractère novateur de la session 2011 appelle plus de précisions et d'accompagnement pour les candidats que par le passé. Pour plus de visibilité, ces éléments didactiques sont rédigés en français et écrits en italiques. D'autre part, les correcteurs qui proposent ce corrigé ont tenu à le développer et à préciser leurs réponses compte tenu du nouveau format de l'épreuve. Pour cette première session du CAPES dans sa nouvelle forme, les candidats avaient à rédiger un commentaire de type dirigé, à savoir un texte qui était à commenter en répondant aux quatre questions posées. Ils n'avaient donc pas à introduire le commentaire (ni à proposer une conclusion) mais à traiter directement les questions comme ce fut le cas lors des sessions antérieures. Ceux qui l'auront fait n'ont pas été sanctionnés si ce n'est qu'ils ont perdu un temps précieux. L'évolution à venir de l'épreuve vers un commentaire moins émiétté par l'obligation de répondre à plusieurs questions résoudra sans doute cet écueil. Comme il a été dit dans les Remarques générales, on attendra au contraire des candidats pour la session prochaine : une introduction et une conclusion générales qui donneront les axes prioritaires choisis par chacun pour répondre aux deux questions maintenues.

En préambule, un rappel de bon sens et de méthode. Le jury ne saurait trop recommander aux candidats de lire avec attention le libellé des questions : d'une part parce que des consignes méthodologiques y sont formulées, d'autre part, afin de ne pas oublier de traiter les divers points. Par exemple pour la première question, certains candidats n'ont pas vraiment répondu au point 1 (le thème) abordant directement le point 2, la composition du poème où le thème apparaissait de manière confuse et partielle, sans être finalement jamais dégagé clairement.

1° Presente el tema y los movimientos del texto justificándolos brevemente.

En este conocido poema (según lo precisa un documento anejo, es « [el] que más boga ha logrado en España y América »), Rubén Darío desarrolla el tema del deseo, muy precisamente el deseo que siente una figura femenina arquetípica: una princesa de cuentos de hadas que sueña con el príncipe azul. El poema evoca cómo va creciendo su deseo, engendrando en ella una ensoñación amorosa, creando un mundo onírico entre etéreo y erótico. Rubén Darío traduce la intensidad de este deseo infinito, casi doloroso, a través de un movimiento de gradación lírica.

*Comme on le devine, la dernière remarque va servir de transition avec le second point de la question qui porte sur la construction du poème. S'il est inutile de développer davantage le thème pour éviter le risque de se répéter par la suite (questions 3 et 4), il convient néanmoins de le cerner assez précisément. Un des défauts majeurs observé sur cette première partie de la question a consisté à raconter à nouveau « l'histoire » du poème: paraphrase qui n'apporte rien et qui, tout au plus, fait ressortir le caractère convenu et topique des personnages et de la situation avec lesquels joue Darío. L'autre grand défaut aura été de recopier docilement des extraits empruntés aux documents d'accompagnement, en particulier la phrase de Darío «[...]contiene el sueño cordial de toda adolescente... y es, por fin, la esperanza », alors que ceux-ci sont là pour aider à entrer dans le texte mais ils ont aussi vocation à être discutés. Enfin, rappelons que tout emprunt **doit** être mis entre guillemets pour apparaître comme citation, dans le cas contraire la pratique s'apparente au plagiat. Distinction clé que de futurs professeurs auront à cœur de faire saisir à leurs élèves.*

Siendo el poema una suerte de imitación del cuento obedece a una **organización** narrativa parecida: una situación inicial, un enlace (la parte más larga) que conduce al climax y luego, un desenlace (breve).

- Se observa una primera unidad formada por las dos primeras estrofas (v. 1/v. 12). Este primer tiempo presenta la escena y situación en la que aparecen la protagonista principal y luego personajes secundarios: pinta la tristeza inexplicable de la princesita, esboza el decorado (el palacio y el séquito). Arranca el texto con un enigma (pregunta del verso 1) que encuentra un principio de respuesta en los versos 11 y 12 : se trata de la primera mención metafórica del deseo, el verbo « persigue » introduce el tema.
- A continuación van sucediéndose cinco estrofas (4-6) que constituyen un segundo momento: el enlace. Se evoca el desasosiego de la princesa, su frustrado anhelo de huir de la realidad del palacio. La unidad del movimiento se fragua alrededor de la expresión del mundo íntimo de la princesa.
 Primero, (v. 13/18) en una estrofa compuesta de una enumeración única, se formulan una serie de hipótesis acerca de la ensoñación triste de la princesa, introducen la figura arquetípica del príncipe.
 Luego, pasamos a dos estrofas que forman un díptico : contrasta la expresión del anhelo de libertad en un universo imaginario (v. 19/24) con la expresión del rechazo del mundo palaciego demasiado cotidiano (V.25/30). Se traduce mediante la oposición «Quiere »vs « ya no quiere ».
 Lo cual acarrea a continuación (v. 31/36) la vuelta al palacio, al espacio inicial, simbolizando el encierro de la princesa con un enfoque casi trágico (el deseo como un imposible doloroso).
 Por eso, el tono a lo largo de estas cuatro estrofas adquiere cada vez más intensidad abandonando la modalidad casi lúdica de las dos estrofas aperturales.
- El tercer momento parece formado por la estrofa siete que amplifica la dimensión lírica. En efecto domina aquí la verbalización del deseo por la misma princesa mediante un discurso en forma exclamativa, especie de apoteosis onírica. Observamos tres exclamaciones sucesivas y crecientes. Se combinan con dos versos entre paréntesis, que forman como un contrapunto en tono menor : retoman la imagen inicial de la princesa triste. Las rupturas de tono, los contrastes de dicción, las oposiciones

rítmicas y sonoras participan de la intensidad lírica de esta estrofa que constituye realmente el climax del poema por ser la explosión del deseo.

- En el cuarto momento se produce el desenlace, con la aparición de un personaje canónico: el hada madrina ; acarrea su intervención otro cambio de tonalidad, de ritmo y de dicción: esbozo de conversación confianzuda, con pinceladas de coloquialismo (*acá*) ; pasamos a un discurso más convencional y menos exaltado (pocas imágenes, ausencia de léxico refinado o exótico) que anuncia la llegada del amor personificado por el príncipe azul.

Il est bienvenu de proposer une brève phrase de conclusion qui dégage la logique de la construction textuelle.

Cabe observar cómo el poema, que ha desarrollado la isotopía del deseo, particularmente con el motivo de « la boca de fresa » V.2 o « de rosa » v.19, termina con la alusión al tradicional « beso de amor » V.48.

Cette proposition de découpage séquentiel ne prétend pas épuiser la question. On peut accepter d'autres découpages de ce poème et ils ont été admis par le jury à partir du moment où ils reposaient sur un argumentaire, lui –même fondé sur des éléments précis d'analyse du poème.

Par exemple, il est possible de faire finir le temps n° 2 à la strophe 6 et de lier ensuite les strophes exclamatives 6 et 7 dans un 3^{ème} mouvement qui formerait ainsi comme un crescendo lyrique.

Autre possibilité, on peut voir un 2^{ème} temps dans la seule 3 strophe: on a là une unité entièrement interrogative autour de la figure princière grâce à l'énumération des différents princes, élément qui correspond à un passage canonique dans l'épopée traditionnelle. Dans ce cas, on peut admettre ensuite un 3^{ème} temps qui serait formé par le diptyque des strophes 4 et 5 : l'unité se fondant alors sur le rapport contrastif du désir/rejet. Puis, on dégagerait un 4^{ème} temps formé par les strophes 6/7 qui débutent, on l'a dit, sur le mode exclamatif.

*Le jury s'est donc montré souple sur cette question dès qu'un justificatif recevable était avancé par le candidat. En revanche, le jury a logiquement sanctionné les candidats qui ont résumé ou raconté en détails le texte sans mettre en valeur ses articulations ou qui ont omis de **justifier** leur proposition de découpage.*

Le jury attendait que les candidats soient sensibles au mouvement global du poème et aux mouvements internes liés aux changements rythmiques, et aux variations tonales, qui accompagnent les évolutions thématiques. Ils devaient pouvoir repérer l'envolée globale, la gradation lancinante et constante depuis « La princesa »VI, puis « ¡Ay ! La pobre princesa » v.19, et « ¡Pobrecita princesa... ! » v. 31 qui dessine une ligne directrice et vertèbre le poème jusqu'à la strophe 7 « ¡Oh Quién fuera ! ¡Oh, visión... ! ¡ Quién volara ! »

Le principe dans ce type d'exercice est de savoir définir, délimiter avec rigueur et clarté un moment avec des éléments tirés du texte. On ne peut se contenter d'énumérer des parties sans justifier le découpage par un argumentaire qui s'appuie sur le poème : pour ce faire, il faut repérer par une lecture attentive les changements d'espaces. Ici, par exemple, le va et vient entre palais vs éthers, intérieurs vs extérieurs, l'ici quotidien vs l'ailleurs comme évacion, sorte « d'invitation au voyage ». De même, on peut fonder un découpage textuel sur les oppositions, changements, alternances entre les personnages/voix/ tons/points de vue etc.... Ce sont tous ces éléments textuels qui construisent les articulations du poème.

Par ailleurs, les candidats se devaient d'observer une autre exigence méthodologique, il fallait être précis sur les limites des articulations textuelles en indiquant clairement soit les numéros de vers soit de strophes. Sur le plan de la terminologie, le jury s'est étonné que certains candidats parlent de ligne à propos d'un poème, ou encore de paragraphe plutôt que de vers et de strophes.

La précision et la rigueur dans l'emploi des termes, dans la construction de la réponse sont des règles de base incontournables que le professeur enseigne à ses élèves et qu'il évalue ensuite dans les exercices écrits ou oraux. Il va de soi que le jury attend du futur enseignant qu'il s'applique à lui-même ces exigences de méthode.

Bien entendu, s'agissant d'une épreuve en langue étrangère, les candidats ont à faire la preuve de leur maîtrise linguistique, ce qui n'est toujours avéré. Ainsi, à titre d'exemple pour cette question, le jury a lu, à de trop nombreuses reprises, « la hada madrina ». Un exemple parmi d'autres qui illustre des défaillances linguistiques que l'on ne peut que déplorer à ce niveau. Mais au-delà de l'incorrection elle-même, le jury est en droit de se demander comment de tels candidats pourront ensuite expliquer à leurs élèves les règles d'accord, l'emploi des temps, des modes, et en l'occurrence, pourquoi il faut dire « el agua clara, las aguas cristalinas, ou el águila negra, las águilas blancas » etc...

2. Elija y analice de forma organizada los elementos que le parezcan esenciales para apreciar la música de la sonatina.

Plusieurs organisations sont possibles ici, bien entendu, d'autant plus que la plupart des exemples relèvent de 2 ou 3 catégories à la fois (par phénomène de contiguïté), de sorte qu'il était possible d'opérer une étude par catégories. Une autre solution consistait à sélectionner certains vers ou strophes très caractéristiques comme y invite le libellé ; on pouvait enfin proposer un mixte des deux, à condition toujours de structurer la réponse (comme y invitait le libellé « de forma organizada »). Le principe est d'annoncer (en l'occurrence ici aux correcteurs) l'ordre dans lequel va se faire l'étude, là encore principe de rigueur méthodologique que le futur enseignant doit enseigner à ses élèves et observer envers eux.

Pour introduire la question on pouvait s'appuyer sur une citation extraite des documents annexes et présentée comme telle. De nombreux candidats ont utilisé la phrase de Darío : « La Sonatina es la más rítmica y musical de todas estas composiciones ».

Es obvio que, con tal título, el poema rubeniano no podía sino ser musical. Como lo definen los documentos anejos (*citations possibles ici*), la sonatina es una pieza de música. Se combinan y acumulan a lo largo de su desarrollo varios procedimientos de índole distinta. En primer lugar, estudiaremos los procedimientos que tienen que ver con la dimensión sonora del/de los significante(s) por ser lo más evidente ; luego, analizaremos los que se relacionan con las formas métricas (lo prosódico), las figuras retóricas (de construcción), siendo algunos versos o algunas estrofas particularmente llamativos al respecto ; los comentaremos al final.

1. La musicalidad derivada del puro significante, lo sonoro:

Tiene fama Rubén Darío de ser un poeta musical (*citations possibles ici extraites des documents annexes*) y en efecto, es fácil comprobar la presencia de varios juegos con la materia sonora de las palabras.

Primero, abundan las **asonancias** (vocales) o consonancias (vocales y consonantes): « olvidada se desmaya » (v6). « Boca, rosa, mariposa » (v. 19/20). Se trata de pura

musicalidad a partir de una plétora de vocales abiertas que crean una variación sonora, esbozan una armonía.

Semejante figura son las **aliteraciones**: teclado **clave** (v5), **dulzura** de **luz** (v 15) por ejemplo. En los versos ‘ **calla, calla...**en **caballo** con hacia **acá** se **encamina** » (v43-44), las consonantes parecen producir una armonía imitativa que acompaña el cabalgar del príncipe. La voz « hipsipila » concentra y resume tales modalidades sonoras con la aliteración de la p y la asonancia de la i. Es puro juego musical acentuado por la dimensión de extrañeza semántica debido al exotismo.

Conviene hablar de la **acentuación** de las palabras porque es también factor de musicalidad: la acentuación es un elemento híbrido que tiene que ver tanto con el ritmo como con la sonoridad. Juega el hablante lírico con la acentuación de modo sutil creando efectos contrastados de ritmo. Por ejemplo, en el sintagma « **está pálida** » (que se repite en los versos 4, 37, 42), se duplica el sonido (sucesivamente la misma vocal abierta **a** lleva tilde) como si el hablante tartamudeara quedando absorto o estupefacto ante la situación. El elemento sonoro se manifiesta claramente a la par que resalta el significado.

Entre la materia sonora, figuran **las rimas internas**, en este poema se encuentran varias. Se sitúa la rima a veces en un mismo verso , por ejemplo: «Ni el **halcón** encantado//ni el **bufón** escarlata». En este caso, el efecto de rima interna (acentuación aguda) acentúa (¿o viene acentuado por) la simetría de la construcción sintáctica, la anáfora (« ni el// ni el »), y el ritmo (acentos en 3-6 // 3-6). También se produce el caso de rimas internas entre dos versos sucesivos. Forman como ecos entre los dos versos asociando además dos palabras. Lo podemos ver con « **cisnes//tristes** » (v 27/28) ; cabe reparar en que la rima interna se produce además exactamente en las mismas sílabas del verso (3 y 4), de modo que los cisnes parecen tristes como si compartieran también la tristeza real. La musicalidad genera y subraya el significado.

De modo general, se notará cómo la materia sonora suele ir enlazada con lo estructural y/o formal para crear efectos musicales que intensifican el significado o crean sugerencias.

2. Armonía métrica: armonía de la forma poética y del título.

Un elemento fundamental de la musicalidad es la propia **forma poética**. Darío recurre a la estrofa llamada, sexteto agudo: se trata de una estrofa isométrica compuesta de seis versos, de arte mayor, de rimas consonantes (tipo AABCCB), con una acentuación aguda (oxítona) en el tercer y sexto verso. Nos encontramos con una forma que se caracteriza pues por una regularidad muy fuerte : regularidad en el metro, en el juego de rimas, en la composición de la estrofa (ternaria, 3 y 3 como lo demuestra la puntuación en muchos casos). Se amolda perfectamente el sexteto agudo con el propósito de componer una sonatina cuya característica reside precisamente en la reiteración de unos elementos que le dan unidad a la pieza y dan relieve sonoro al movimiento por el efecto de eco que suscitan. (*citations sur la musicalité possibles ici à partir des documents annexes*)

Como lo indican los documentos anejos, es propio del modernismo usar del verso de catorce sílabas, predilectamente aquí del alejandrino, (en vez del endecasílabo tradicional) lo cual supone elaborar un ritmo más amplio (*ad majorem*) que manifiesta todavía más la regularidad formal.

Ici proposer une phrase en forme de mini conclusion qui fait office de transition avant d'aborder le point suivant.

Con la forma y la métrica, ya tenemos un elemento clave que genera una impresión de cadencia, de elaboración de una construcción musical.

3. Figuras retóricas de construcción, el papel de la sintaxis.

Los procedimientos relativos a la repetición participan ampliamente de la musicalidad por crear un ritmo regular y un efecto de eco.

LLaman la atención las reiteraciones de voces que operan sobre una base de paralelismo de construcción, por ejemplo en la estrofa 6, leemos « el palacio real ;/El palacio soberbio (figura de anadiplosis), y luego viene la expresión simétrica « cien negros con sus cien alabardas ». Por una parte, intensifican los sonidos a base de duplicación y por otra parte, crean una impresión de letanía, es decir una forma de oralidad que se sitúa entre la oración y la reiteración obsesionante.

Encontramos otra repetición en la estrofa 6 : « está presa..., está presa », es interesante ver aquí cómo se combina la anáfora con un doble efecto sonoro : la asonancia y los acentos (sobre la a y la e). Casi siempre (y en el ejemplo anterior es el caso) tales repeticiones son figuras retóricas, muy a menudo son **anáforas**, que logran crear en el lector un recuerdo musical y rítmico. Otro ejemplo característico : la estrofa 3 aparece estructurada por el giro anafórico que es también un **polisíndeton** « o en el, o en el, en el, o en el ...».

Entre las múltiples recurrencias, observemos por ejemplo, el motivo inicial del desasosiego: « la princesa está triste » con su **variación** «la princesa está pálida », (estrofa 1) ; se repiten en la estrofa 7, pero en clave de saturación : ambas **fórmulas** vuelven como « ritornello a través del **quiasmo**. Si miméticamente sugieren visualmente, el encierro de la heroína, también lo hacen en el plan sonoro al repetir frases que acaban siendo frases musicales, funcionan como un **leitmotiv** conllevando la **identificación musical** de la protagonista.

A veces recurre Darío a figuras próximas como la **epanadiplosis** (v 1) que también contribuye a la musicalidad al crear un eco interno : el verso empieza y termina con idénticas sonoridades ; también tal procedimiento agudiza auditivamente **lo intenso del enigma** « ¿Qué tendrá la princesa ? ».

Cabe concluir que la reiteración satura literalmente el texto, creando multiplicidad de ritmos, ecos, la retórica ofrece varios procedimientos que el poeta usa abundantemente. Generan una **musicalidad peculiar que sugiere el carácter obsesionante** del anhelo en la princesa, de su situación sin salida. Podemos añadir que la musicalidad aparece muy marcada en momentos particulares del poema que es conveniente comentar.

4. Es interesante ver cómo se enlazan lo estructural/lo formal y lo sonoro en algunos ejemplos.

La estrofa 2 es llamativa al respecto. Se observan aliteraciones múltiples contrastadas: al principio, la aliteración de las p/b/v (**puebla, pavos, parlanchina, pirueta**), fonemas que producen un sonido marcado que subraya el semantismo y la tonalidad lúdica del trozo. Al final, la aliteración doble de la l y v/b (« **libélula vaga de una vaga ilusión** »palatal y bilabial) engendra un sonido más variado y más ligero, de acuerdo con el semantismo.

En los tres versos finales se condensan los elementos sonoros y musicales : aparece la variación semántica y sonora que desarrolla el tema del desasosiego amoroso: « no **ríe** no **siente**,»(v 10). Se conjuga el efecto auditivo (rima interna, unidad sonora casi perfecta) con una anáfora (La **princesa no ríe//la princesa no siente**) y un paralelismo sintáctico y rítmico en los dos hemistiquios. Interesa ver cómo para evitar un exceso de regularidad sonora (¿monotonía lancinante, cantinela?) la vocal **i** aparece a veces atona o a veces acentuada o dentro del diptongo **ie** (v. 10/11).

La princesa no ríe//la princesa no siente ;

La princesa persigue//por el cielo de Oriente

El eco sonoro se prolonga a lo largo de las estrofas siguientes : **piensa, quiere, quiere, Ay no quiere**. Se puede postular que la vocal dominante, suerte de clave sonora, es la **i** de sonatina y triste, una **i** que recorre todo el poema. Vocal aguda y cerrada que hierre y perturba como la melancolía de la princesa.

El verso final es notable porque la doble aliteración, ya señalada, de « libélula vaga de una vaga ilusión » aparece puesta de relieve por el esdrújulo que contrasta con el acento agudo (no olvidemos que son los dos acentos principales del verso, el inicial y final).

Además en « la libélula vaga de una vaga ilusión », lo sonoro y rítmico se combinan y asocian con la figura retórica del quiasmo, estableciendo así una analogía entre libélula e ilusión. Es interesante comprobar cómo Darío apunta tal analogía mediante el elemento rítmico. En efecto el verso empieza cual un alejandrino melodioso: el primer hemistiquio está acentuado en 3/6/, pero en el segundo hemistiquio, este ritmo se quiebra mediante dos sinalefas sucesivas que desembocan brutalmente en la última sílaba. No queda nada del modelo de armonía y equilibrio inicial lo mismo que cuando se deshace el sueño, se quiebra la ilusión.

la libélula vaga//de u na va ga i lu sión

Por otra parte, la reiteración del determinante « vaga » plasma lo etéreo del sueño y su divagación.

La estrofa 7 es otro ejemplo clave en cuanto a lo sonoro aunado estrechamente con lo estructural y formal.

La reiteración de las 3 frases exclamativas juega formalmente (« ¡Oh quién fuera... !, ¡Oh visión... ! ¡Quién volara... ! ») con la anáfora : en vez de configurar la clásica anáfora (¡Oh quién !), la voz poética parece declinar la exclamación, derivación cuyo efecto consiste en prolongar intensificando de nuevo, en este caso, la modalidad lírica del discurso íntimo.

Por otra parte, el contraste rítmico entre las frases exclamativas y las narrativas entre paréntesis es total : al carácter continuamente ‘crescendo’ de las primeras (acentos esdrújulos v37/40, enumeración rápida v 39) se opone el ritmo breve y entrecortado de las segundas ; obsérvese la fuerte ruptura interna acarreada por el punto situado en el mismo hemistiquio, es como si, en éstas, el tono no lograra elevarse, como si se mencionara una urgencia: la princesita está expirando, ya no puede respirar.

La tercera exclamación, a pesar de que se encuentra escindida por la frase narrativa entre paréntesis, sigue su desarrollo mediante el encabalgamiento ; la última parte adquiere así más impacto todavía, se enlazan el eco sonoro de la anáfora « más », la aliteración (**brillante, alba abril**), la asonancia de la **a**, con un perfecto paralelismo sintáctico que realza el alejandrino:

Más brillante que el alba , más hermoso que abril !

Adquiere aquí la musicalidad matices de solemnidad por la cadencia sumamente regular, entra en tensión con los elementos puramente sonoros como son las íes (sonido agudo, vocal cerrada) de las rimas que manifiestan lo intenso y frágil del deseo siempre a punto de romperse:

príncipe existe/triste/abril.

Oímos un eco de *hipsipila*, (acento final del primer hemistiquio, V37), esta imagen que traduce el deseo lo sugiere como vuelo ascendente ; la combinación en esta misma palabra de aliteraciones en p y de asonancias en i parecen imitar un balbuceo, un movimiento.

RAPPEL. Ne jamais oublier qu'il est bienvenu de proposer une brève conclusion à l'issue du développement de la réponse, quand bien même peu originale, elle resserre et synthétise le propos.

La musicalidad, anunciada a las claras por el título, invade pues todo el poema ; nace de la intensa trabazón de múltiples procedimientos y desempeña un papel clave para crear un ambiente acorde con la temática.

(On peut citer dans cette mini conclusion la phrase de Verlaine –ou toute autre en lien avec la musicalité- qui apparaît dans les documents d'accompagnements)

Les attentes envers les candidats.

Elles sont d'abord d'ordre méthodologique pour cette question. Il fallait construire une réponse, annoncer la structure que va suivre le développement et la signaler au fur et à mesure par des amorces ou des liens logiques (Abordaremos, Empezaremos, Primero, En un primer tiempo ..., Por una parte, por otra, etc...). L'idéal est de procéder avec des transitions lorsque l'on passe d'un point à l'autre, enfin de toujours proposer une phrase conclusive à la question. Cela signifie qu'il est nécessaire de classer les points abordés successivement selon une logique que l'on choisit afin d'éviter tout risque de redite, de recoupement, et afin de créer une progression : par exemple des éléments les plus évidents à ceux plus subtils qui n'apparaissent que lors de l'analyse du signifiant.

Les candidats avaient tout loisir de signaler, à propos de cette question, que le classement présentait un aspect factice dans la mesure où les éléments ne cessent de se recouper et s'enchevêtrer dans le poème. L'intérêt était de mettre en relief au final le nouage du matériau sonore, accentuel et rythmique avec l'élément formel et rhétorique. Pour ce faire, il convenait de sélectionner quelques éléments particulièrement représentatifs de chaque catégories ou phénomène abordés dans le traitement de la question : il s'agissait donc ici de savoir opérer des choix pertinents. Un des défauts dans toute réponse à une question est de rechercher l'exhaustivité : accumuler quasiment tous les exemples ou occurrence d'un procédé ne fait pas sens et n'apporte rien de plus. Mieux vaut développer une analyse fine et précise du procédé en question.

Le jury a, bien entendu, sanctionné les réponses qui n'obéissaient pas à un impératif de rigueur et de construction ; il a aussi pénalisé le simple recensement de procédés qui ne débouche pas sur une analyse et à terme ni sur la mise en valeur de la sensation, des sens et du sens engendrés par la musicalité.

Plus gênant, en termes de savoirs, le jury a pu s'étonner d'erreurs, de confusions ou de l'absence de connaissances en matière de versification, de prosodie, de rythme, d'accentuation, en un mot ce qui touche à la poésie comme tissu sonore et rythmique, ainsi que comme forme textuelle. En particulier, certains candidats devraient revoir le fonctionnement de la rime en espagnol, se remettre en mémoire les éléments de métrique les plus essentiels, de même qu'il serait nécessaire d'apprendre les figures rhétoriques les plus

courantes (anaphore, chiasme pour citer quelques exemples) afin de pouvoir les nommer précisément, de ne pas les confondre et en faire un commentaire pertinent.

Nous indiquons à cet effet, à la suite, quelques manuels aisément trouvables en bibliothèque ou librairie. Ils seront utiles pour les épreuves écrites et orales, de même que dans l'exercice du futur métier d'enseignant.

Enfin, il faut redire un mot de l'usage fait par des candidats des documents annexes qui leur sont proposés en accompagnement du texte, ces documents sont destinés à les orienter et leur éviter toute erreur de situation historique, culturelle et esthétique de l'auteur. En revanche, à aucun moment, le jury ne peut admettre que recopier mot pour mot, ou presque, en partie ou plus encore ces documents puisse tenir lieu de réponse. Au minimum, eût-il fallu employer des guillemets pour signaler les emprunts. Par ailleurs, la démarche qui consiste à rechercher dans le texte ce qui apparaît dans les documents ou à plaquer des éléments prélevés dans ces annexes, relève d'une erreur de méthode. Les affirmations contenues dans les documents peuvent être discutés par les candidats et ne sont pas forcément à recevoir comme autorité. Répétons que le texte doit rester premier, c'est à partir de son analyse, et d'elle seule, que le candidat pourra élaborer une réponse argumentée et recevable.

3. Destaque los elementos, personajes y acciones, que en este poema remiten a la tradición del cuento y muestre en qué se nota su presencia en la forma del poema.

Le principe du commentaire, même lorsqu'il comporte des questions, veut que les candidats aient toujours la possibilité de définir la manière dont ils comprennent le sujet. Ici, se posait la question de savoir quel contenu donner au mot « conte ». Bien entendu, il ne s'agissait pas de se lancer dans une définition sophistiquée mais juste de poser les éléments de base qui allaient, par la suite, être utiles dans l'élaboration de la réponse; il convient, en effet, et ce quelle que soit la question posée, de permettre au jury de comprendre comment vous comptez orienter votre réponse.

-En sus orígenes, el cuento se relaciona con las leyendas: tiene que ver con la oralidad y remite a un mundo pre-racional donde los animales, los gigantes y enanos y demás seres fantásticos dialogan con los príncipes y las princesas;

-las acciones sencillas y sencillamente concatenadas se traman con fines tan fáciles de identificar que la tipología del cuento ha servido de punto de partida para los estudios de narratología: en el cuento suele haber un héroe que quiere obtener algo, alguien que se opone a que el héroe consiga ese algo deseado y alguien que le ayuda a conseguirlo;

-por otra parte, las más veces, el cuento manifiesta una moraleja implícita o explícita. Así Perrault, graciosamente, ofrecía en algunos de sus textos dos moralejas, siendo la segunda infinitamente menos inocente que la primera.

Cette question pouvait surprendre, par contraste, avec les deux précédentes, bien plus attendues. Il ne fallait donc pas hésiter à faire d'abord état de cette surprise.

Desde el mismo título la “Sonatina” reivindica su índole poética. Las palabras que Darío le dedica (documento anejo), de ninguna manera remiten al cuento: “La Sonatina es la más rítmica y musical de todas estas composiciones, y la que más boga ha logrado en España y América. Es que contiene el sueño cordial de toda adolescente, de toda mujer que aguarda el instante amoroso. Es el deseo íntimo, la melancolía ansiosa, y es, por fin, la esperanza.” Así

pues, definida como una forma rítmica y musical que expresa una espera amorosa, un sueño, un deseo, la “Sonatina”, a priori, tiene muchas más afinidades con la forma poética que con las modalidades del cuento.

Sin embargo, **desde una primera lectura**, percibimos **los ecos de “La Bella durmiente del Bosque”**, el cuento de Perrault (una de las versiones más conocidas del cuento ha sido escrita por Perrault) en el que una princesa, por culpa de un hada malvada, se ve condenada a morir pinchándose el dedo al huso de su rueca pero, gracias al hada madrina, ha sido tan sólo dormida por unos cien años con la promesa de que la Bella despertará –y con ella sus gentes y su palacio- el día en que el hijo del rey llegue a darle un beso.

En realidad, son muchos los elementos de la “Sonatina” que remiten al cuento. **Primero, el espacio**: nos encontramos en un palacio herméticamente cerrado, una prisión dorada que contiene el clavicordio, la rueca, el jardín y sus cisnes. También están los animales fantásticos: el perro “que jamás duerme”, “el dragón colosal” y “el caballo alado” del Príncipe “vencedor de la Muerte”.

Vale la pena notar ya la **extraordinaria preciosidad** de los elementos que figuran en esta breve lista. Por ejemplo, los maravillosos “cisnes unánimes en el lago de azul” son, a todas luces, un homenaje à Mallarmé. **Darío atribuye a los elementos que toma de la tradición del cuento un refinamiento propio de la estética parnasiana y simbolista** (Véase documento anejo).

Por supuesto, la inscripción del cuento en el poema no se limita al decorado. **Los personajes principales** también han sido tomados de la tradición del cuento y el mero hecho de que se pueda hablar de personajes principales es, en sí, significativo. Primero está la **princesa** a la que Darío atribuye **abundantes preciosidades** – “boca de fresa”, “boca de rosa” “ojos azules”, “oros”, “tules”, etc.; y están las gentes de la corte que ponen de realce su estatuto de princesa –el bufón, la sirvienta, los cien guardias (cien, como en el romancero tradicional, como en los cuentos y leyendas). Está luego la **cohorte de los pretendientes** que, al igual que la princesa, procede también de los cuentos y leyendas. En la “Sonatina” los príncipes y reyes exóticos lucen también un refinamiento emblemático del modernismo (véanse los documentos anejos) pero que ya estaba muy en boga entre los poetas parnasianos – véanse “carroza de plata”, “diamantes”, “perlas”, etc. Y, por supuesto, entre los elementos esenciales importados del cuento, está el **príncipe superlativo** (más hermoso que abril) y dotado de los símbolos del caballero (azor y espada) que viene cabalgando un caballo alado; comparado con el alba y la primavera, el príncipe llega, como en el cuento de Perrault, para dar el beso que ha de despertar a la Bella durmiente en la Melancolía. Finalmente, en la octava y última estrofa de la “Sonatina” surge **el hada**. Personaje clave de los cuentos de hadas, el hada madrina anuncia, en el poema de Darío, la llegada del Príncipe.

Pour simplifier la lecture du travail, il ne faut pas hésiter à rédiger quelques lignes de transition qui feront aussi office de conclusion partielle.

Resulta pues que los elementos que el poeta pide prestados a la tradición del cuento son múltiples y heterogéneos y es muy de notar, por una parte, que vienen acompañados de atributos preciosos en resonancia con la estética de los poetas franceses de finales del siglo XIX y, por otra parte, que la **presencia** de dichos elementos es mucho **más densa al final del poema** donde, en efecto, se hallan el hada, el Príncipe y el beso del incendio. Ahora bien, la función que tienen los elementos que figuran al final del cuento parece diferir bastante de la que suelen cumplir en la tradición del cuento. Para destacar la índole de esta diferencia, nos

fijaremos más detenidamente en tres elementos de este final: **en el papel del hada por supuesto; luego en el funcionamiento del remate y, por fin, en la presencia o mejor dicho ausencia de la moraleja.** En lo que se refiere al primer elemento, cabe recordar que las hadas suelen tener en la tradición un poder excepcional ya que son la encarnación del sino. **Las hadas** determinan desde los inicios de su vida el destino de la Princesa de Perrault. En cambio, el hada de la “Sonatina” no tiene ningún poder particular: se conforma con *anunciar*. Rubén Darío escribe un cuento en el que el destino de la Princesa no parece depender del hada sino de la misma Princesa –a continuación volveremos a insistir en este punto clave. En lo que al segundo elemento se refiere, el remate, cabe recordar que los cuentos tradicionales tienen, las más veces, un final preciso que termina nítidamente el desarrollo de la acción como el famoso “Le loup se jeta sur le chaperon rouge et la mangea”. En cambio, la “Sonatina” se queda al borde de un futuro, de una promesa que, al menos eso puede suponer el lector, ha de cumplirse en un tiempo inmediato pero que todavía no se cumple: el beso es tan sólo el anuncio de un beso. Así la resolución de la tristeza se queda en suspenso. Por fin, y éste es el tercer elemento, cabe recordar que la mayor parte de los cuentos, así como de las fábulas, tienen una moraleja; ahora bien, en la “Sonatina” no hay ninguna moraleja. El poema termina con un efecto de resolución suspendida mucho más poético que prosaico y sin asomo de moraleja.

A todas luces, son muchos los elementos procedentes de la tradición del cuento que Darío integra en su poema, pero esta integración dista mucho de ser mimética como lo manifiesta en particular la octava estrofa. **Así, para terminar, señalaremos que parece posible volver a leer la “Sonatina” considerando que se desarrolla integrando diversas características del cuento para desviarlas de los fines que tienen originariamente.** Por ejemplo, en lugar de la dinámica de las acciones que suele organizar el cuento encontramos en la “Sonatina” un evidente **estatismo**. Un estatismo obligado (palacio, guardias, lebré) y reivindicado por la princesa (la princesa rechaza lo que la rodea, la dueña y el bufón, entre otros) que va a la par con el estatismo inherente al estado de emoción que caracteriza al personaje, o sea con la tristeza. Partiendo de este estatismo de doble faceta, **inacción y melancolía**, Rubén Darío construye, como en la tradición del cuento, un juego de oposiciones tajantes pero, contrariamente a lo que suele ocurrir en los cuentos, **no se oponen el auxiliar y el oponente**, el bueno y el malo. En la “Sonatina” hay una **oposición entre la serie de cosas que la princesa rechaza** (*ya no quiere el palacio, ni, ni/ ni/ ni/ ni*) **y la serie de todas las cosas que la princesa desea** (*quiere ser (...) quiere ser (...) tener alas (...) ir (...)*). Además, la dinámica inscrita en la concatenación de las acciones en los cuentos tradicionales ha sido reemplazada por la creciente dinámica del deseo. Por fin, cabe notar que en la “Sonatina”, **el objeto del deseo no se entiende tanto en sentido propio** (un anillo, una Princesa o un Príncipe) **sino figurado**: múltiple y multiforme, el deseo es un *querer*, un querer ir, querer volar, un constante y fuerte querer ser otra cosa, un querer metamorfosearse. Contrariamente a lo que suele ser tradicionalmente, un objeto concreto y definido desde un principio, en la “Sonatina” el objeto deseado toma formas diversas e inestables y hay que esperar la última estrofa para que cobre el aspecto aparentemente convencional del Príncipe de los cuentos.

Finalmente, resulta que muchos elementos propios del cuento se hallan en el poema. Primero Rubén Darío se vale de ellos dándoles un carácter precioso claramente afín a la estética parnasiana y simbolista de finales del siglo XIX. Luego, aunque los elementos del cuento están muy presentes, esta presencia no imita el código del género: en el final de la “Sonatina” se hace flagrante la distancia entre las convenciones genéricas y las opciones elegidas por Darío. En el poema, los elementos del cuento están al servicio de la dinámica del

deseo y si bien el deseo acaba por plasmar en la figura convencional del Príncipe el objeto del deseo es en la “Sonatina” esencial y entrañablemente inseparable de la construcción del ser que desea, en este caso de la construcción del personaje de la Princesa.

4. ¿Qué universo crea la escritura modernista de Rubén Darío en este poema?

L'univers moderniste étant largement défini dans les documents annexes, il ne fallait donc pas tomber dans la tentation de répondre en copiant-collant des passages directement prélevés des textes joints. En revanche, on pouvait faire le constat que les topiques de l'univers moderniste, la sophistication, le raffinement et l'exotisme des mots et des sons mais également la préciosité des images et des rythmes étaient, en effet, une des caractéristiques de la “Sonatina” comme les réponses aux questions précédentes avaient amené à en faire le constat. Un bref paragraphe de synthèse sur ce constat était le bienvenu surtout s'il permettait de réunir des éléments épars dans les réponses antérieures.

Le principe étant que toutes les questions doivent être mises à profit pour approfondir la lecture du texte à commenter, il est souhaitable de ne pas s'en tenir à un simple constat mais d'en faire un support pour traiter avec plus de nuances un ou, pourquoi pas, plusieurs aspects qui auraient été laissés de côté jusque-là. Le caractère très général de la quatrième question invite à prendre l'initiative de la réponse et donc s'apparente davantage à ce que pourrait être l'exercice si, par exemple, le commentaire comportait un nombre plus réduit de questions –voire une seule question. Il importera alors de rendre compte de la démarche que l'on adoptera pour permettre au correcteur de suivre le raisonnement.

Entre los elementos que podrían merecer un comentario más detenido está **la tensión entre el lenguaje eminentemente poético y la lengua hablada**. Esta tensión se deduce de la respuesta a la segunda pregunta y se inscribe en la tercera pregunta. Resulta casi natural considerar que es una de las peculiaridades del universo modernista de la escritura de la “Sonatina” ya que, entre los rasgos que definen el modernismo, está el rechazo al prosaísmo (doc. 3) a favor de la “la búsqueda de un lenguaje poético basado en el culto supremo a la belleza y en una exigencia artística depurada” (doc3). Aunque el documento 2 da a entender que la integración del habla coloquial se hizo con el paso del tiempo, en los poemarios escritos posteriormente a *Prosas profana* que contiene la “Sonatina”, vale la pena constatar que desde la misma “Sonatina”, Rubén Darío deja que se oiga el habla coloquial: para convencerse de ello basta referirse a la emblemática integración de la voz en directo del hada al final del poema. Pero ya el primer verso, “La princesa está triste...¿qué tendrá la princesa?”, que consta de dos frases formuladas según un modelo trivialmente usual manifiesta la presencia de un lenguaje cotidiano cuyas huellas evidencia, a lo largo del poema, el uso de una sintaxis insistentemente repetitiva y deliberadamente banal: *no, no, o ni, ni*, etc. Rubén Darío señaló que “El modernismo no es otra cosa que el verso y la prosa castellanos pasados por el fino matiz del buen verso y de la buena prosa francesa” –doc. 1. De hecho, la poesía de Darío no consiste tan sólo en adoptar y adaptar la música importada del francés sino en explorar las diversas posibilidades del habla española. Darío integra la lengua hablada muy pronto a un universo que, por lo demás, ostenta una gran variedad de sofisticaciones léxicas, fónicas y rítmicas. Así, ya a partir de la “Sonatina”, dos fuerzas movidas por tensiones contrarias se encuentran armonizadas por sus complementariedades.

On pouvait alors faire remarquer qu'on aurait pu arriver à la même conclusion –la complémentarité de forces en tension contraire- en partant de l'apparente opposition entre

l'enchantement de la forme et la mélancolie du fond. Sur un rythme qui n'est pas sans évoquer celui d'une délicieuse boîte à musique, la « Sonatina », de manière plus ou moins puissamment mélancolique, selon la lecture qu'on privilégie, fait entendre le crescendo d'un désir en cage. Précisément, étant donné que le poème a à voir avec la dynamique du désir (telle est du reste la définition que donne Darío de son poème), et que, finalement, tous les chemins de l'analyse mènent directement ou indirectement à cette dynamique, on peut choisir, dans cette quatrième question, de présenter plus en profondeur la nature de ce désir qui concentre justement l'essentiel des éléments de la poétique moderniste de Rubén Darío.

Conviene insistir en que, en la “Sonatina”, **el deseo** es, antes que nada, **una serie de imágenes**. Las imágenes de las estrofas 2 y 4 llaman la atención del lector: su base son las alas y el movimiento del pájaro o, más ligero aún, del insecto. Es de notar que pasamos de *persigue* donde la libélula es objeto a *quiere ser* que sugiere la fusión del sujeto con la mariposa y, por consiguiente, la metamorfosis del sujeto. Por todo el poema corre una gama metafórica tan graciosa como estricta. La gama metafórica es graciosa por el juego de sonidos y de sentidos. Por ejemplo, “La libélula vaga de una vaga ilusión” a partir del insecto grácil crea una imagen de la ilusión entrañablemente relacionada a los sonidos líquidos, a las resonancias sonoras especulares y al juego de las acentos esdrújulos y agudos a principios y a finales de verso. Pero la gama metafórica no es sólo graciosa sino estricta ya que el movimiento frágil y alado al pasar de una estrofa a la siguiente, mediante mínimas variaciones, prepara la llegada, en la última estrofa, del caballo alado del Príncipe. El lector pasa así de *¡Oh, quién fuera hipsipila que dejó la crisálida!* (variación sobre el motivo de la mariposa) a *¡Quién volara a la tierra donde un príncipe existe!*, que hace desaparecer al insecto y aparecer al príncipe, para, finalmente, desembocar en el anuncio de la llegada del caballo alado que el Príncipe cabalga. Así es como el vuelo deseado trajo el objeto del deseo o más precisamente el anuncio del advenimiento del objeto del deseo. Por fin conviene notar que el anuncio de la llegada del Príncipe, emblema de la posible realización del deseo, modifica las imágenes: pasamos, como queda dicho, del insecto al caballo alado; pero también pasamos del querer volar al vuelo de hecho; y, además, al constante deseo de “ir hacia” de la princesa responde finalmente el anuncio de la inminencia de un venir hacia que sugiere la realización de un deseo que habría de encontrar su remate en el incendio del beso.

Pero el universo creado no es sólo un universo de imagen. **Es también un universo de ritmos.**

La encore, il ne s'agit pas de répéter ce qui aura déjà été dit dans la deuxième réponse mais plutôt de le compléter en insistant tout particulièrement sur la dynamique du rythme, comme on vient d'insister sur la dynamique des images.

La dinámica del deseo es inseparable de la variación de los ritmos de una estrofa a otra. Si la primera estrofa es un como suspiro, un expirar (todo falta, se deshace, expira como la emblemática flor de Mallarmé), a continuación, en la cuarta estrofa, el poema se convierte en un aspirar en el sentido físico de la palabra, *quiere ser(..) quiere ser/ tener/ ir/saludar o perderse/ Oh quién fuera/ quién volara*. El aspirar, la aspiración que viene a ser el contrapunto del suspiro expira alcanza su apogeo en la estrofa 7 donde los paréntesis que sugieren el suspiro desaparecen sustituidos por la triple exclamación *Oh, quién,/ Oh visión,/ Quién volara*. El deseo es una respiración que va acelerándose y en la que aspirar triunfa sobre expirar. Así como solemos decir que “coeur qui soupire n'a pas ce qu'il désire”, podríamos decir que el corazón expira cuando no alcanza lo que desea, en cambio, corazón que aspira o inspira, por lo visto, está casi a punto de alcanzar lo que desea –por lo menos en

el universo de Rubén Darío. La fuerza del aspirar, del querer de la imaginación imprime su dinámica al poema y determina el anuncio de la llegada del Príncipe en la última estrofa. La octava estrofa, por el surgimiento inesperado de la voz del hada, tiene la apariencia de una ruptura, en realidad, podría interpretarse como la esperada resolución de la tensión del deseo que recorre el poema.

Dos comentarios más completarán la presentación del deseo a partir de las imágenes y el ritmo como respiración a lo largo del poema. El primero concierne al Príncipe, final plasmación del deseo imaginativo de la Princesa en la “Sonatina”; el otro, directamente relacionado con aquél, interroga nuevamente la índole del deseo y de su objeto.

-Nueva lectura del Príncipe. Mientras los pretendientes virtuales y de hecho rechazados de antemano se caracterizan por su riqueza material, el Príncipe cuya llegada se anuncia en la última estrofa posee una riqueza de otro tipo: es el Príncipe del Alba (*más brillante que el alba*), y de Abril (*más hermoso que Abril*). El Príncipe deseado simboliza (y las mayúsculas insisten en la parte simbólica) el triunfo sobre la muerte no tanto en sentido casi propio, como en el cuento de la Bella durmiente en el Bosque, sino en sentido figurado: el Príncipe de la “Sonatina” es el Príncipe del Nacimiento y del Renacimiento, del nacer y renacer del día (Alba) y del año (Abril, mes de la primavera); es el **emblema del término de la noche y del invierno que son dos metáforas, casi dos alegorías, de la muerte simbólica del ser** que aquí se funde y confunde con la tristeza, esa cercana heredera de la melancolía romántica.

-Nueva lectura de la dinámica del deseo. La dinámica del deseo en la “Sonatina” tiene connotaciones y matices eróticos evidentes –connotaciones por lo demás esenciales en el cuento de Perrault: el poema se inicia con la “boca de fresa” de la princesa y termina con el beso de amor que ha de encenderle los labios. Pero, como acabamos de ver, la *tensión hacia*, que expresan las imágenes y el ritmo, organiza la dinámica del *querer*, en función de un objeto que sólo al final se confunde con la dimensión figurada que cobra el Príncipe. De una dimensión a otra, desde la más simple hasta la más compleja, **el erotismo de la “Sonatina” podría confundirse fácilmente con la escritura poética.** Cabe insistir en la extraña superposición de las voces en la séptima estrofa (ya señalada en la respuesta a la pregunta 2). La aspiración, en todos los sentidos de la palabra, marca con su fuerte impronta la séptima estrofa. Pero ¿a qué remite aquella *visión adorada* que de pronto ocupa la totalidad del tercer verso de la estrofa?: *O visión adorada de oro, rosa y marfil*. La visión remitirá ¿a lo que ve la princesa? o, como la selección de las palabras y en particular la referencia a la *rosa* invita a pensarlo, ¿a la misma princesa? O sea, no a lo que la princesa “ve” en sus sueños sino a lo que el poeta ve en los suyos, en su escritura: a fuerza de estar con la princesa (*¿qué tendrá la princesa?*), a fuerza de estar constante y perdidamente cerca de ella (*la princesa no ríe, la princesa no siente; la princesa persigue (...); ¡Ay! la pobre princesa (...)* quiere ser (...) quiere ser (...)), el yo poético acaba por adorar a su princesa, a la criatura de su poema.

Desde los primeros poemas (*Azul*) de Rubén Darío, Eros y la Poesía tienen mucho en común: comparten una misma tensión hacia, una misma aspiración a la metamorfosis, a la metáfora, un mismo desear sin más límites que el advenimiento del Príncipe para la princesa o de la Princesa del poema para el poeta. Darío funde y confunde en un mismo Eros, la Mujer y la Poesía. A ambas Eros les da, en la poesía de Rubén Darío, una misma gracia circunstancial y una misma gravedad esencial.

En los múltiples poemas en los que trata implícita o explícitamente de su propia poesía, Darío lamenta repetidas veces que algunos de sus lectores, y entre ellos algunos de los destacados comentaristas de su obra, se dejen maravillados por la “bella estatua”, o sea por la deslumbrante forma de su obra, y se olviden del alma auténtica que vibra más allá del brillo de la forma:

En mi jardín se vio una estatua bella
Se juzgó mármol y era carne viva;
Un alma joven habitaba en ella,
Sentimental, sensible, sensitiva.
Y tímida ante el mundo, de manera
Que encerrada, en silencio, no salía
Sino cuando en la dulce primavera
Era la hora de melodía...
(*Cantos de vida y esperanza*, I.)

Cualquiera diría que, en estos versos, Darío habla de la Princesa “que está triste”, en realidad, habla de su alma de poeta y de su poesía. Así que podríamos nuevamente volver a leer el sueño de la princesa equiparándolo ahora con el sueño sutil y complejo del poeta a la espera del Poema.

Bien entendu, ces dernières considérations –et également la dernière citation, n’étaient pas attendues en priorité et, de fait, elles n’étaient possibles que pour les candidats qui connaissaient préalablement l’œuvre de Darío. Cependant, dans la mesure où, désormais, l’écrit ne porte plus sur une question au programme mais sur le programme de licence dans sa globalité, les candidats sont invités à utiliser au mieux leurs connaissances à la condition impérative que ces connaissances servent à éclairer le texte à commenter.

BENSOUSSAN A et M, LE BIGOT C, *Versification espagnole suivi de Traité des figures*, PUR, Rennes, 1994.

FROMILHAGUE C, *Les figures de style*, Nathan université, coll. 128, Paris, 1995

PARDO A et M., *Précis de métrique espagnole*, Nathan université, coll. 128, Paris, 1992.

RAPPORT SUR LA TRADUCTION

EPREUVE DE VERSION

1. Sujet proposé

Papá me contó que el Fresador Vila había salido de Málaga en 1937. Su padre era un fotógrafo comunista que, asustado por las barbaridades que pudieran cometer las tropas africanas al entrar en la ciudad, había montado en un carro, del que él mismo iba a tirar, un par de colchones enrollados, varios hatillos de ropa, una caja de hierro con su material fotográfico, y a su hijo Jesús, que apenas tendría unos cinco o seis años y que salió de Málaga con los ojos abiertos de par en par, cubierto por una especie de abrigo de astracán y una misteriosa gorra de plato demasiado grande y que podría abarcar dos cabezas como la suya. Así lo fotografió su padre frente a las playas de El Palo el día que salían de la ciudad. Despavorido pero serio, con un cierto aire soviético. Le Petit Bolchevique.

Todavía conservamos esa foto que desde que la vi por primera vez ya era de color sepia y tenía los bordes comidos. A mí, ni entonces ni nunca después, me habló Jesús de aquel éxodo por la costa mediterránea, desde Málaga hasta Almería, su padre tirando del carro, volcado hacia delante, y su madre agarrada a una cuerda que colgaba de la parte trasera, como si de pronto se hubiera quedado ciega. (...)

Era a Papá a quien le contaba sus recuerdos difusos de entre los que sobresalían algunas imágenes nítidas, cómo su padre avanzaba entre una multitud cargada con las cosas más extrañas y que caminaba con las tropas republicanas, y cómo aquella gente se convertía en un hormiguero alocado, roto por el zapato de un niño, cuando a lo lejos se oía el zumbido de los aviones franquistas.

Antonio Soler, *Lausana*, Barcelona, Mondadori, 2010, p. 43.

Après avoir traduit le texte en entier,

1. Vous analyserez grammaticalement la subordonnée « que pudieran cometer las tropas africanas » (ligne 2) et commenterez l'effet produit par le mode qui y est employé. Vous justifierez ensuite votre traduction de cette séquence.
2. Vous rappellerez les valeurs et emplois du passé composé et du passé simple en espagnol et en français et justifierez votre traduction de « desde que la vi por primera vez » (ligne 10) et de « me habló Jesús de aquel éxodo » (ligne 11).

2. Traduction proposée

Papa me raconta que Vila le Fraiseur avait quitté Malaga en 1937. Son père était un photographe communiste qui, effrayé par les atrocités que pourraient commettre les troupes africaines en entrant dans la ville, avait hissé sur une charrette, qu'il allait tirer lui-même, deux matelas roulés, plusieurs baluchons de linge, son matériel photographique dans une caisse en fer et son fils Jesús, qui devait avoir cinq ou six ans à peine et qui avait quitté Malaga les yeux grand ouverts, couvert d'une espèce de manteau d'astrakan et d'une mystérieuse casquette militaire trop grande et dans laquelle deux têtes comme la sienne auraient pu tenir. C'est ainsi que son père l'avait pris en photo devant les plages d'El Palo le jour où ils quittaient la ville. Epouvanté mais sérieux, avec quelque chose de soviétique. Le Petit Bolchevique.

Nous avons encore cette photo qui à l'époque où je l'ai vue pour la première fois était déjà couleur sépia et avait les bords rongés. Ni alors, ni jamais ensuite, Jesús ne m'a parlé, à moi, de cet exode le long de la côte méditerranéenne, de Malaga à Almeria, avec son père qui tirait la charrette, penché vers l'avant, et sa mère cramponnée à une corde qui pendait à l'arrière, comme si tout à coup elle était devenue aveugle. (...)

C'est à Papa qu'il racontait ses souvenirs diffus parmi lesquels se détachaient quelques images précises : son père avançant dans une foule chargée des choses les plus étranges et qui marchait avec les troupes républicaines, et tout ce monde se transformant en une fourmilière affolée, détruite par la chaussure d'un enfant, lorsqu'on entendait au loin le vrombissement des avions franquistes.

3. Considérations générales

A. Le roman

Antonio Soler (né à Malaga en 1956) est un romancier, scénariste de télévision et collaborateur régulier de plusieurs journaux reconnu très tôt pour la singularité de son écriture. Il a reçu de nombreux prix dont le Premio Herralde et le Premio Nacional de la Crítica pour *Les Danseuses mortes* (*Las bailarinas muertas*, 1996) et le Premio Nadal en 2004 pour *Le Chemin des Anglais* (*El camino de los ingleses*, 2004) adapté à l'écran en 2006 par Antonio Banderas selon un scénario de l'auteur. Son écriture sensible, sensuelle, souvent qualifiée de classique jusqu'à la poésie, peut aussi jouer sur une cruauté « tremendiste » et un humour d'*esperpento*.

Ses romans mettent souvent en scène des marginaux, des enfants ou des adolescents, en prise avec leurs rêves et leur destin. Dernièrement il choisit plutôt des personnages contemplatifs d'âge mûr qui portent sur leur vie mêlée à l'histoire de l'Espagne un regard rétrospectif (cf. *El sueño del caimán*, 2006). Dans *Lausana*, son roman le plus récent (2010), Soler prend la voix d'une vieille dame, fille d'immigrés espagnols en France, qui voyage seule en train entre Genève et Lausanne pour rendre visite à son fils, alors que son mari, Jesús, est trop malade pour l'accompagner, presque mort pour elle. Tout en observant ses compagnons de compartiment, elle se rappelle les vicissitudes de son mariage.

B. Quelques remarques

- L'extrait

Le texte choisi se situe au début du roman, il évoque le départ de Jesús de Malaga alors qu'il était enfant, un souvenir douloureux qu'il n'a pas partagé avec sa femme, comme bien d'autres secrets, et qu'elle se représente par une photo.

Le découpage de l'extrait ne permet pas de savoir qui parle, s'il s'agit d'un homme ou d'une femme, ni quel est le lien du narrateur avec Jesús, mais on perçoit le caractère symbolique de cette image d'enfant dans la guerre. L'auteur semble avoir fait appel à de multiples références ; certainement la *Parabole des aveugles* de Breughel, la fameuse photo de l'enfant les mains levées dans le ghetto de Varsovie ou même la casquette mystérieuse de Charles Bovary.



Insurrection du ghetto de Varsovie. Photo extraite du rapport de mai 1943 de Jürgen Stroop à Heinrich Himmler. Légende originale en allemand : « Forcés hors de leurs trous ».



Pieter Bruegel dit l'Ancien *La parabole des aveugles*, 1568, détrempe sur toile, 86 x 154 cm. Galerie nationale de Capodimonte, Naples.

- La traduction

Bien que le texte soit plus court que ceux donnés les années précédentes, afin de laisser aux candidats le temps de répondre aux questions portant sur la langue, la teneur littéraire et les exigences de l'exercice demeurent.

Cependant, ni le niveau de langue ni le style ne réclamaient de prouesse dans la traduction, seule la complexité de la syntaxe pouvait présenter une entrave à la compréhension. Des éléments classiques de grammaire contrastive entre l'espagnol et le français devaient être convoqués comme la traduction des temps du passé, le rendu de la préposition « con », du conditionnel hypothétique, du gérondif, la concordance des temps, « comme si+indicatif en français », etc. En somme, le texte ne comportait pas de piège, mais n'était pas facile à traduire non plus, il permettait aux candidats de mettre en pratique une bonne préparation au concours et au jury de sanctionner les faiblesses.

Les difficultés lexicales étaient limitées aux mots « fresador, hatillo, astracán, gorra de plato » pour lesquels le jury s'est montré clément. En revanche, beaucoup de candidats ont achoppé sur un vocabulaire plus courant ; les mots « barbaridades », « colchones », « abarcar », « despavorido » dans lequel les candidats auraient pourtant pu découvrir la proximité avec le mot « pavor », « volcado », « agarrada », « nítidas » ou encore « hormiguero », l'adjectif « alocado » ou « zumbido ». De même, l'usage de « comido » ou encore de l'expression « de par en par » ont gêné certains candidats, comme le genre du mot « exode », masculin en français, comme « éxodo » en espagnol.

Les fautes les plus pénalisées concernent la correction de la langue française, surtout la morphologie et la syntaxe. Il nous faut rappeler l'importance capitale de l'orthographe car trop de fautes grossières ont été commises sur des mots courants comme « photographe », « communiste » ou « matelas ». De même, nous ne pouvons qu'engager les futurs candidats à revoir les conjugaisons du passé simple français afin d'éviter les barbarismes et à ne pas omettre les accents écrits, à plus forte raison les accents grammaticaux.

Cette année encore, nous conseillons vivement une analyse rigoureuse de la phrase à traduire afin d'éviter les contresens, voire les non-sens, par exemple dans la première phrase,

il était impossible de faire monter le père sur la charrette tout en le plaçant devant ladite charrette qu'il devait lui-même tirer. Enfin, nous recommandons à chacun de faire la chasse aux hispanismes tels que « sortir de Malaga » pour « salir de Málaga », ou encore « il avait monté...à son fils Jesús ».

C. Conseils et méthode

- Une bonne préparation

L'entraînement à la version est la meilleure préparation à cet exercice car, bien heureusement, les difficultés majeures se retrouvent d'un texte sur l'autre et l'on apprend à les vaincre en se confrontant à une correction. On parvient alors au plaisir dans l'adéquation du ton, du niveau de langue et du rythme.

L'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire est plus efficace dans un contexte, c'est pourquoi la lecture en espagnol comme en français de documents variés est profitable surtout si l'on satisfait sa curiosité pour le lexique inconnu et que l'on dissipe les doutes qui se présentent sur la grammaire.

Avec la nouvelle formule du concours, plus que jamais, la traduction apparaît comme un exercice conscient des mécanismes de deux langues dans une logique contrastive. La justification des « choix de traduction » met en valeur cette compétence fondamentale pour le professeur, et ce dès l'étape de l'admissibilité.

- Le jour du concours

Certaines observations sont du domaine de l'évidence, nous les reprenons toutefois par acquit de conscience : dans une copie il est impossible de proposer plusieurs solutions au correcteur, le candidat doit veiller à traduire tout le texte, une traduction incertaine est toujours préférable à une omission, le respect de la ponctuation, de l'accentuation et des majuscules est indispensable. Une présentation propre et une écriture claire permettent d'éviter les confusions.

D'autre part, le titre initial d'un fragment est à traduire lorsqu'il y en a un, mais non le titre de l'œuvre dont est tiré l'extrait. Les noms propres de personnages de fiction restent dans leur langue originale. Les noms des villes très connues doivent être traduits (Málaga et Almería deviennent alors Malaga et Almeria), alors que les prénoms et *a fortiori* les noms de famille doivent être conservés comme c'est le cas de Vila dans « El Fresador Vila » pour lequel on attendait « Vila Le Fraiseur », l'indication du métier étant traduite pour le surnom. De même, l'emploi d'une langue autre que l'espagnol doit être respecté comme c'est le cas pour « Le Petit Bolchevique ».

Chaque traducteur a sa méthode, mais une bonne gestion du temps est impérative dans cette épreuve, surtout depuis qu'elle s'est étoffée d'un volet grammatical. Une lecture attentive du texte original est essentielle, les premiers repérages permettent de s'imprégner de l'atmosphère générale du texte source, ils aident à en percevoir le style, la cohérence globale, ainsi que l'agencement des différents passages qui le composent – enchaînements, moments descriptifs ou de transition.

Les omissions, volontaires ou non, sont lourdement sanctionnées d'où la nécessité de se réserver un moment pour relire afin d'éviter de laisser en toute bonne foi un mot ou une portion de texte non traduit après l'avoir effacé pour le corriger. Une double relecture est vivement conseillée avant de remettre la copie : relecture comparative d'abord (avec le texte

original en regard) pour repérer les éventuelles omissions, et relecture du texte traduit seul ensuite, pour éviter les énoncés incohérents et les erreurs de construction, pour vérifier les accents, l'orthographe, la ponctuation et les oublis. Par ailleurs, la typographie du texte et sa mise en paragraphes font partie intégrante du texte et correspondent à un choix de l'auteur qu'il convient là aussi de respecter. Pour ce qui est de la ponctuation, est-il vraiment nécessaire d'insister sur le fait qu'elle joue son rôle dans le sens d'une phrase et que la bataille de Fontenoy n'aurait sans doute pas eu la même issue si au lieu de « Messieurs les Anglais, tirez les premiers », le Maréchal de Saxe avait ordonné à ces troupes : « Messieurs, les Anglais, tirez les premiers »...

Terminons en rendant hommage à tous ces candidats qui ont su proposer des traductions rigoureuses, habiles et fluides, fondées sur des stratégies méthodiques et des choix pertinents et dont les copies étaient propres et lisibles. Le jury a eu le souci de gratifier les copies qui ont su à la fois montrer leur bonne connaissance de l'espagnol et leur maîtrise de la langue française.

D. Bibliographie

Nous conseillons, encore une fois, la pratique de la traduction avec l'aide de dictionnaires bilingues dont les acceptions doivent toujours être vérifiées dans des dictionnaires unilingues, ainsi que d'ouvrages sur la grammaire des deux langues. Leur fréquentation assidue révèle que ces ouvrages, comme toutes les productions humaines, ont des auteurs, une histoire et une utilisation spécifiques. Le dictionnaire de la RAE donne une norme, María Moliner est riche en expressions idiomatiques et imagées, Casares aide ceux qui sont en panne de synonymes, etc. Apprenez à les apprivoiser.

Nous reprenons ici les indications d'ouvrages sur la langue française données dans les rapports des jurys des années précédentes :

- BÉNAC (Henri), *Dictionnaire des synonymes*, Paris, Hachette, 1956.
BLED (Édouard et Odette), *Cours supérieur d'orthographe*, Paris, Classiques Hachette, 1954.
BOUCHER (Jean), *Fort en version*, Rosny, Bréal, 2001.
COLIGNON (Jean-Pierre), *Un point c'est tout ! La ponctuation efficace*, Paris, Victoires-Éditions, 2004.
DEGUERNE (Alain) et LE MARC'HADOUR (Rémi), *La version espagnole. Licence/Concours*, Paris, Nathan, 1999-2001.
J. DUBOIS et R. LAGANE, *la nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse, 1991.
Nouveau Bescherelle (Le). L'art de conjuguer, Paris, Hatier, 1980.
GIRODET (Jean), *Dictionnaire Bordas. Pièges et difficultés de la langue française*, Paris, Bordas, 1986.
GREVISSE (Maurice), *Le bon usage*, Paris, De Boeck-Duculot, 2007.
NOYARET (Nathalie) et GARNIER (Françoise), *La traduction littéraire guidée, du premier cycle aux concours*, Paris, Éditions du Temps, 2004.
Vocabulaire orthographique. 50 000 mots du français courant, Paris, Larousse, 1983.

4. Traduction commentée

1. *Papá me contó que el Fresador Vila había salido de Málaga en 1937.*

Papa me raconta que Vila le Fraiseur avait quitté Malaga en 1937.

Comme nous l'avons précédemment indiqué « el Fresador Vila » était ici à traduire puisqu'il s'agit d'un surnom faisant état du métier de Jesús ; le jury a bien entendu admis « le Fraiseur Vila » tout en appréciant à sa juste valeur la traduction attendue et en sanctionnant les traductions farfelues du type « Vila le Fraisier ».

La traduction du verbe « salir » par le verbe « sortir » était un hispanisme : on sort bien d'une pièce, mais ici le personnage ne sort pas de la ville, il l'abandonne, il la quitte ou encore il en part.

Dès le début du texte, de nombreux candidats ont traduit le passé simple par un passé composé. Le jury a fait preuve de tolérance sur ce point tout en préférant l'emploi du passé simple qui permettait dans la suite du texte de bien différencier les événements évoqués dans la narration et le passé composé qui convenait davantage au temps de l'énonciation. En tout état de cause, si les deux temps ont été admis, l'hésitation dans un panachage hasardeux n'était pas possible.

2. *Su padre era un fotógrafo comunista que, asustado por las barbaridades que pudieran cometer las tropas africanas al entrar en la ciudad,*

Son père était un photographe communiste qui, effrayé par les atrocités /horreurs, monstruosités/ que pourraient commettre les troupes africaines en entrant dans la ville,

La difficulté majeure rencontrée dans ce membre de phrase consistait en la traduction du subjonctif imparfait « pudieran ». Le caractère hypothétique de l'action supposée dans la relative doit être rendu dans ce récit au passé par un conditionnel passé ou, à la rigueur, en y introduisant une nuance de doute par un imparfait de l'indicatif. Les formulations suivantes : « que pouvaient sans doute commettre » ou « que les troupes africaines étaient susceptibles de commettre » étaient possibles, mais l'imparfait de l'indicatif seul était insuffisant. La traduction de ce verbe au plus-que-parfait a été sanctionnée car elle bouscule la logique temporelle de l'action.

Le jury a relevé de nombreuses fautes d'orthographe sur « photographe communiste » et des difficultés à traduire l'adjectif courant « asustado ». Le maintien de l'article indéfini était indispensable car « photographe communiste » n'indique pas uniquement le métier, mais aussi la sensibilité politique du père.

3. *había montado en un carro, del que él mismo iba a tirar, un par de colchones enrollados, varios atillos de ropa, una caja de hierro con su material fotográfico, y a su hijo Jesús,*

avait hissé sur une charrette, qu'il allait tirer lui-même, deux matelas roulés /enroulés/, plusieurs baluchons de linge, son matériel photographique dans une caisse /boîte/ en fer et son fils Jesús,

La longueur de cette phrase était un des écueils majeurs du texte, mais elle ne pouvait être modifiée car elle exprimait par l'accumulation des objets la détresse des personnages. Une analyse de la syntaxe était donc indispensable pour comprendre l'emploi spécifique des verbes « montar » et « tirar » : « montar » peut effectivement avoir le sens de « ponerse o subirse encima de algo » comme le rappelle la RAE, mais la présence de « un par de colchones » devait guider le candidat vers un emploi transitif, d'où la traduction par « hisser ». Les verbes « jucher » ou « entasser » ajoutaient des nuances qui n'apparaissent pas dans le texte. Pour ce qui est de « tirar » le régime du verbe en change le sens en

espagnol, il est ici suivi de la préposition « de » et signifie donc « tirer » en français avec une construction transitive directe, sans préposition.

Le mot « carro » a donné lieu à de nombreuses traductions : charrette (deux roues), chariot (quatre roues, mais orthographié avec un r), carriole ont été acceptées, il s'agissait sans doute d'un char à bras ou d'une charrette à bras.

En ce qui concerne le chargement, « un par de colchones » ne pouvait pas être rendu par « une paire de matelas », les matelas fonctionnant rarement par deux, « un par » indiquant ici soit simplement « deux matelas » soit une quantité approximative que l'on pouvait traduire par « deux ou trois » matelas. Pour le terme « hatillo », le texte original dont provenait la version présentait une coquille, le jury a donc décidé de banaliser toutes les traductions possibles que les candidats ont pu présenter, tant pour le sens que pour l'orthographe. Notons que le mot « balluchon » peut aussi s'écrire « baluchon ».

Le groupe « una caja de hierro con su material fotográfico » a posé différents problèmes. Il fallait traduire par « une caisse en fer » et non une « caisse de fer » qui désignerait une caisse remplie de fer au lieu d'une boîte faite en métal. La traduction de « con » qui n'est pas toujours l'équivalent d'« avec » est une difficulté classique de la traduction de l'espagnol. Le jury a admis la solution la plus généralement proposée « une caisse en fer contenant son matériel photographique, et son fils Jesús », bien qu'une ambiguïté existe sur la situation de l'enfant, que l'on pourrait croire dans la boîte, malgré la pause marquée par la virgule.

4. *que apenas tendría unos cinco o seis años y que salió de Málaga con los ojos abiertos de par en par,*

qui devait avoir cinq ou six ans à peine et qui avait quitté Malaga les yeux grand ouverts /écarquillés/,

La forme verbale « tendría » par laquelle l'auteur imagine l'âge approximatif de l'enfant a été, elle aussi, source d'erreur dans certaines copies qui n'ont pas tenu compte des valeurs du conditionnel présent espagnol : si le futur exprime le caractère hypothétique d'une action située au présent comme c'est le cas dans une phrase du type « ¿qué hora será ? », le conditionnel joue le même rôle au passé, celui d'exprimer une conjecture, et sera donc rendu par un imparfait. L'estimation de l'âge est exprimée par trois éléments « apenas tendría unos » certaines traductions ont omis une de ces nuances.

Quant au verbe « salió », il a souvent été mal traduit par ceux qui avaient choisi de commencer leur traduction en employant le passé composé. Si au début du texte le choix entre « m'a raconté » et « me raconta » était possible pour « Papá me contó », le passé composé exprimant une relation avec l'énonciation du narrateur, ici le passé simple remplit son rôle de passé sans rapport avec le moment de l'énonciation puisqu'il s'agit d'une action antérieure à celle-ci, ce que l'emploi du plus-que-parfait rend parfaitement.

L'expression « de par en par » a quelquefois été mal comprise ou mal rendue. Elle pouvait naturellement être traduite par « grand ouverts », on remarque qu'ici « grand » peut être ou non accordé, selon qu'il est considéré comme un adjectif ou un adverbe.

5. *cubierto por una especie de abrigo de astracán y una misteriosa gorra de plato demasiado grande y que podría abarcar dos cabezas como la suya.*

couvert d'une espèce de manteau d'astrakan et d'une mystérieuse casquette militaire trop grande et dans laquelle deux têtes comme la sienne auraient pu tenir.

L'adjectif « cubierto » a parfois été traduit par les termes « enveloppé » ou « emmitouflé », cette recherche lexicale était inutile et incohérente avec la présence de la casquette militaire pour laquelle le jury a admis « casquette plate » puisque telle est la forme de cette « gorra de plato », qui est en réalité une casquette d'officier et non un simple

« couvre-chef », terme beaucoup trop vague et encore moins « un bonnet » ou « une capuche ».

Le conditionnel présent « podría » est à traduire ici par un conditionnel passé car le contexte ne permet aucune équivoque. Cette valeur du conditionnel présent est attestée par exemple dans la grammaire de Coste et Redondo : « Le conditionnel ‘simple’ remplace quelquefois le conditionnel passé, essentiellement dans des phrases impersonnelles (p. 434, E) ». De la même façon, l’infinitif présent peut avoir en espagnol valeur d’infinitif passé, « abarcar » pouvait aussi porter la nuance temporelle dans cette phrase.

Le verbe « abarcar », au sens ici de « contenir, recouvrir » accompagné du conditionnel admettait un certain nombre de traductions du type « susceptible de / capable de contenir / d’accueillir » que le jury a volontiers acceptées.

6. *Así lo fotografió su padre frente a las playas de El Palo el día que salían de la ciudad.*

C’est ainsi que son père l’avait pris en photo/photographié/ devant les plages d’El Palo /de El Palo/ le jour où ils quittaient la ville.

La place de l’adverbe « Así » en début de phrase indiquait clairement une nuance d’insistance, comme l’aurait fait la formule « Así fue como... », souvent évitée dans l’espagnol actuel. Il convenait d’employer en français la tournure « C’est ainsi que... ». Soulignons que la tournure « c’est que » est figée en français et doit rester au présent, sauf exception (cf. *Le Bon usage*, paragraphe 850).

La traduction du passé simple espagnol par un plus-que-parfait exprime l’antériorité de l’action par rapport à l’énonciation, nous l’avons vu précédemment à propos de « salió de Málaga » (séquence n°4). Comme auparavant, le jury a admis la traduction par le passé simple en français, mais a refusé le passé composé.

7. *Despavorido pero serio, con cierto aire soviético. Le Petit Bolchevique.*

Epouvanté mais sérieux, avec quelque chose de soviétique. Le Petit Bolchevique.

Après les longs énoncés du début du texte, ces phrases nominales isolaient l’image pathétique de l’enfant, ce choix rythmique devait être maintenu dans la traduction. L’adjectif « despavorido » -« lleno de pavor » selon la RAE- a souvent été mal compris. Certains candidats interprétant sans doute le préfixe « des - » comme une marque de négation comme dans « desconfiar » ont commis un contresens en interprétant le terme comme « désinvolte » ou « pas effrayé » ou encore, de façon plus surprenante, « sobre », sans se rappeler que ce même préfixe peut aussi indiquer l’excès comme dans « deslenguado », « insolent, grossier », ce qui est le cas pour « despavorido », qui a le sens de « rempli de terreur » et donc « épouvanté ».

Il n’était pas aisé de traduire « con cierto aire soviético » car la solution spontanée « avec un petit air soviétique » occasionnait une répétition de l’adjectif « petit ». D’autres formulations étaient à rechercher telles qu’ « un faux air soviétique », « un je-ne-sais-quoi de soviétique », le jury a admis aussi « un certain air soviétique », bien que l’expression ne soit pas très heureuse.

Nous ne revenons sur la traduction de « Bolchevique » que redire combien il était maladroit de traduire en espagnol une expression en français dans le texte.

8. *Todavía conservamos esa foto que desde que la vi por primera vez ya era de color sepia y tenía los bordes comidos.*

Nous avons encore /toujours/ cette photo qui à l'époque où je l'ai vue pour la première fois était déjà couleur /de couleur/ sépia et avait les bords rongés.

Traduire « conservamos » par un passé simple était ici une faute de temps lourdement sanctionnée car, si les verbes ont été jusqu'à cette phrase conjugués au passé, nous nous trouvons ici devant une rupture du récit avec un retour au présent marquée par l'adverbe « todavía ».

L'adjectif « esa » fait référence à une photo que le narrateur vient de décrire dans les lignes précédentes et non à un éloignement, il était donc excessif de le rendre par « cette photo-là ».

La traduction de « desde que » par « dès la première fois que », « depuis que », « dès que » ou encore « du jour où » est ici fautive puisqu'elle introduit une idée d'événement ponctuel dans le passé que « era ya » contredit. Il en est de même pour la traduction du « pretérito perfecto simple » par un passé simple français qui, comme on le sait, évoque en français un aspect révolu, coupé du présent de l'énonciation, à différence du passé composé qui, lui, évoque un passé psychologiquement non coupé de l'énonciation.

Quant à « bordes comidos », le jury a bien voulu admettre les termes « abîmés » ou « usés » mais pas « les rebords » ni « les bordures », impropres pour le papier, ni « écornés », « rognés » ou « mangés ».

9. A mí, ni entonces ni nunca después me habló Jesús de aquel éxodo por la costa mediterránea, desde Málaga hasta Almería,

Ni alors ni jamais ensuite, Jesús ne m'a parlé, à moi, de cet exode le long de la côte méditerranéenne, de Malaga à Almeria,

Le groupe pronominal « A mí... » placé en début de phrase, et ainsi mis en relief, ne pouvait pas être passé sous silence. Toutefois, l'élégance de l'énoncé dans la langue cible empêchait de respecter l'ordre de la langue source, il fallait donc trouver une situation de compromis en plaçant le pronom complément tout de suite après le verbe à l'intérieur de la proposition.

C'est par un passé composé qu'il fallait rendre "me habló Jesús" pour les raisons précédemment évoquées (passé psychologiquement non coupé de l'énonciation), voire par un plus-que-parfait pour exprimer l'antériorité de l'action dans l'énonciation au passé.

En employant le déictique « aquel » pour désigner l'exode l'auteur marque l'éloignement dans le passé, mais traduire par « cet exode-là » relevait de l'hypercorrection et était malvenu ici.

Nous déplorons les très nombreuses fautes commises sur l'orthographe de l'adjectif « méditerranéenne ».

10. su padre tirando del carro, volcado hacia delante, y su madre agarrada a una cuerda que colgaba de la parte trasera, como si de pronto se hubiera quedado ciega. (...)

avec son père qui tirait la charrette, penché vers l'avant, et sa mère cramponnée à une corde qui pendait à l'arrière, comme si tout à coup elle était devenue aveugle (...)

La rupture syntaxique représentée par la proposition gérondive « su padre tirando del carro... » a été la cause de traductions souvent maladroitement. Rappelons que « le gérondif espagnol exprimant une circonstance, il ne peut être l'équivalent d'un participe présent français employé pour déterminer un substantif sujet ou complément » (V. *Grammaire de l'Espagnol Moderne* de Jean-Marc Bedel). En revanche, la proposition gérondive absolue, séparée du reste de la phrase, fonctionne comme une subordonnée que l'on pouvait d'ailleurs traduire par une subordonnée relative ou encore par un participe présent (« son père tirant la charrette »).

Une lecture attentive du segment « su madre agarrada a una cuerda que colgaba de la parte de atrás » aurait dû permettre à de nombreux candidats de ne pas faire pendre la mère à l'arrière de la voiture en leur signalant qu'en toute logique l'antécédent du pronom relatif ne pouvait être que « la cuerda » à laquelle elle était « cramponnée, agrippée, accrochée ».

Le verbe « colgar » est ici intransitif ; lorsqu'il exprime une suspension (et non une situation, V. María Moliner) il se construit en espagnol avec la préposition « de » et se traduit généralement en français par « pendre à ». L'expression « la parte trasera » n'a pas en espagnol l'aspect technique qu'a en français « la partie arrière », le jury a cependant accepté cette solution, mais lui préfère simplement « l'arrière ». Des transpositions littérales, comme « la partie derrière » ou « de derrière », étaient des hispanismes. Finalement, nous rappelons que le verbe « quedar » peut avoir la valeur de semi-auxiliaire et remplace dans ce cas le verbe « estar » tout en envisageant un état final, il est exprimé ici par le verbe « devenir ».

11. *Era a Papá a quien le contaba sus recuerdos difusos de entre los que sobresalían algunas imágenes nítidas,*

C'est à Papa qu'il racontait ses souvenirs diffus parmi lesquels se détachaient quelques images précises :

Une fois encore, une analyse plus minutieuse aurait dû permettre à quelques candidats d'éviter le contresens qui consistait à transformer « Papa » en sujet de la phrase. En effet, la présence de la préposition « a » et de la formule emphatique « a quien » indiquaient clairement qu'il s'agissait du complément du verbe « contar ».

L'adjectif « nítidas » qui appartient à une langue soutenue mais courante en espagnol dans le sens de « précises, claires, nettes » a souvent été mal traduit. De façon plus surprenante, l'adjectif « difusos » dont l'équivalent français est simplement « diffus » a aussi donné lieu à des erreurs.

12. *cómo su padre avanzaba entre una multitud cargada con las cosas más extrañas*
Son père avançant dans une foule chargée des choses les plus étranges

La construction quelque peu abrupte de ce segment évoque l'émergence des souvenirs. Toutefois, la syntaxe française moins souple que l'espagnole s'accommodait mal d'une simple virgule, certains candidats ont séparé la proposition « cómo su padre avanzaba... » de la précédente en introduisant deux points ou un point-virgule, ce que le jury a su apprécier.

Le *Trésor de la Langue Française* indique que le mot « multitude » dans le sens de « rassemblement d'un grand nombre de personnes » est d'un emploi vieilli lorsqu'il n'est pas accompagné d'un complément, il était donc maladroit de le faire correspondre à « multitud ». La traduction la plus pertinente ici était « une multitude de personnes » ou plus simplement « une foule ». Le terme « extrañas », qui n'offrait par ailleurs aucune difficulté particulière, a été parfois traduit comme « incongrues » qui a été sanctionné comme inexact alors que « surprenantes, étranges, insolites » ont été acceptés.

13. *y que caminaba con las tropas republicanas, y cómo aquella gente se convertía en un hormiguero alocado,*

et qui marchait avec les troupes républicaines, et tout ce monde se transformant en une fourmilière affolée

Ici encore l'absence d'analyse syntaxique a conduit certains candidats à faire du père le sujet du verbe « caminaba » alors que l'antécédent du pronom relatif était bien entendu le mot « multitud ». L'erreur a parfois conduit à des constructions inadmissibles du point de vue grammatical du type « et qu'il marchait avec les troupes républicaines ».

La métaphore « hormiguero alocado » a désarçonné certains candidats, les conduisant même au non-sens. L'image n'était pourtant pas si nouvelle et il nous semble que les termes « hormiga » et « loco » auraient pu mettre sur la bonne voie ceux qui ignoraient les mots présents dans le texte.

Le mot « gente » était à rendre de préférence par un singulier collectif qui permettait d'exprimer ensuite l'éclatement de l'unité du groupe par la panique.

14. roto por el zapato de un niño, cuando a lo lejos se oía el zumbido de los aviones franquistas.

détruite par la chaussure d'un enfant, lorsqu'on entendait au loin le vrombissement des avions franquistes.

Nombreux sont ceux qui ont ramené l'expression « hormiguero... roto » à « fourmilière... écrasée » plus attendue et cependant inexacte. Le jury a donc décidé de ne pas sanctionner cet écart, mais de gratifier les solutions soucieuses de la nuance. Une des grandes difficultés de la traduction littéraire est, en effet, de ne pas céder à la tentation de la norme, tendance naturelle du traducteur (V. Jean-Claude CHEVALIER et Marie-France DELPORT, *L'Horlogerie de saint Jérôme : problèmes linguistiques de la traduction*, Paris, L'Harmattan, 1995).

La forme impersonnelle « se oía » choisie par l'auteur manifeste l'unité et l'impuissance de cette foule affolée, il convenait de la respecter.

De même, la précision était de mise pour traduire le bruit des avions, il ne pouvait pas s'agir du « bourdonnement » qui s'applique au vol des insectes, mais du « vrombissement » des moteurs.

EPREUVE DE THEME

1. Sujet proposé

La légende prétend qu'on peut observer tous les quartiers depuis les fenêtres du Palais : aucune pièce, aucun escalier, aucune rue n'échappe à la surveillance. Depuis des siècles, faute de conviction, les souverains n'ont guère utilisé ce pouvoir. Pourquoi ne pas essayer ? Vérifions la légende, scrutons la vie d'un citoyen ordinaire et voyons ce qu'il dissimule.

Quittons l'Hôtel de ville, traversons le pont Central et dirigeons-nous vers l'est. Öster est un quartier plutôt agréable, sans histoires, il agrège des maisons de bon standing dont les façades jaunes, parfois ocre, ont une étonnante capacité à capter et, surtout, à conserver les rayons du soleil. (...) L'immeuble qui nous intéresse, bâtiment dont la pierre nécessiterait un bon ravalement, est situé dans une petite impasse, juste en face d'une école élémentaire. On doit entendre durant la journée le piaillage des élèves qui jouent dans la cour de récréation, le rebond des ballons, la sonnerie ponctuant les cours, mais à cette heure tardive, tous les enfants sont à la maison, la rue Niswagèn est silencieuse. Numéro 28, septième et dernier étage. Une porte en bois. Pénétrons. Pièces obscures, craquements sur le parquet... A ce stade de l'expédition, il faut livrer une information capitale : le propriétaire est absent. Son nom ? Approchons-nous d'une table. Sa surface lisse, brillante, est éclairée par un réverbère dont les lueurs orangées filtrent par la fenêtre du séjour. Au premier plan, un cendrier saturé de mégots. Un peu plus loin, sur un amas de partitions jaunies, de magazines aux couvertures froissées, déchirées, de piles de CD vacillantes affrontant vainement les lois de l'équilibre, un portefeuille contenant un permis de conduire.

Nord absolu, Fabrice Lardreau, Editions Belfond, 2009

Après avoir traduit le texte en entier,

1. Vous rappellerez les différentes possibilités de traduction du pronom sujet *on*, en précisant les cas d'emploi de chacune, puis vous justifierez l'option que vous avez retenue pour la traduction de « on peut observer » (ligne 1) et de « on doit entendre » (ligne 11).
2. Vous rappellerez la norme d'emploi du participe présent en espagnol puis vous justifierez votre traduction de « ponctuant » (ligne 13 : *la sonnerie ponctuant les cours*).

2. Traduction proposée

Pretende la leyenda que se pueden observar todos los barrios desde los ventanales del Palacio: ninguna habitación, ninguna escalera, ninguna calle escapa a la vigilancia. Desde hace siglos, por falta de convicción, los soberanos apenas han utilizado este poder. ¿Por qué no intentarlo? Verifiquemos la leyenda. Escudriñemos la vida de un ciudadano corriente y veamos lo que él disimula.

Dejemos el Ayuntamiento, crucemos el puente Central y dirijámonos hacia el este. Öster es un barrio más bien agradable, nada conflictivo, agrega casas de categoría cuyas fachadas amarillas, a veces ocres, tienen una asombrosa capacidad para captar y, sobre todo, para

conservar los rayos del sol. (...) El inmueble que nos interesa, edificio cuya piedra necesitaría una buena limpieza, se sitúa en un callejón sin salida, justo enfrente de una escuela primaria. Se deben de oír durante el día los chillidos de los alumnos que juegan en el patio de recreo, el rebotar de los balones, el timbre que marca las clases, pero a esta hora tardía, todos los niños están en casa, la calle Niswägen está silenciosa. Número 28, séptimo y último piso. Una puerta de madera. Entremos. Habitaciones oscuras, crujidos en el parqué. A estas alturas de la expedición, hay que dar una información capital: el propietario está ausente. ¿Su nombre? Acerquémonos a una mesa. Su superficie lisa, brillante, la ilumina un farol cuyas luces anaranjadas se filtran por la ventana del cuarto de estar. En primer plano, un cenicero repleto de colillas. Un poco más lejos, encima de un montón de partituras amarillentas, de revistas con las portadas arrugadas, sueltas, de pilas de CD inestables que desafían en vano las leyes del equilibrio, una cartera que contiene un carné de conducir.

3. Contextualisation

L'extrait du texte proposé cette année est issu du roman de Fabrice Lardreau, *Nord absolu*, paru en 2009 chez Belfond. Deux personnages, Paul Janüs, critique musical, et Philip Niels, paraplégique élevé au rang de héros national, portent sur leur pays et le dictateur qui le gouverne, un regard mêlé de crainte et d'admiration. Manipulation, terrorisme, pureté ethnique, racisme constituent la toile de fond de l'action. C'est la peur de l'autre, le rejet de la différence qui semblent être le moteur de ces deux hommes qui finissent par se fondre en un seul et même personnage au moment où les deux récits se rejoignent.

Le texte proposé invite le lecteur à suivre la mise en place du décor imaginaire dans lequel se déroule l'action du roman et évoluent les personnages. Tel un cinéaste, le narrateur nous fait parcourir ce décor au cours d'un long travelling aboutissant à un gros plan sur le portefeuille de ce Paul Janüs, effacé par la naissance de Philip Niels.

4. Remarques générales

Malgré l'apparente et relative simplicité de ce texte, le jury a constaté que bon nombre de candidats avaient éprouvé de réelles difficultés à réaliser l'exercice de thème. Nous tenons à réitérer les conseils qui, nous l'espérons, leur permettront de préparer de façon efficace le concours pour les prochaines sessions.

Tout d'abord, rappelons qu'il serait vain de croire que le thème est un exercice qui s'improvise. En effet, seul un entraînement régulier et rigoureux s'appuyant sur une bonne connaissance et une bonne maîtrise des deux langues se verra couronner de succès. Nous ne pouvons que conseiller aux candidats de lire dans les deux langues, de travailler des textes riches et variés, tant dans le style que par l'époque, de mémoriser le lexique qu'ils ne manqueront pas de rencontrer et d'enrichir, tout au long de la fréquentation des textes. Ils devront également vérifier et réviser les conjugaisons.

Du point de vue de la méthode, il ne semble pas inutile de rappeler qu'il convient de comprendre le texte de départ, de s'en imprégner – de nombreuses imprécisions sont souvent dues à une approche trop approximative du texte d'origine – de le rendre compréhensible dans la langue cible et de ne pas le trahir. Il ne s'agit pas d'un exercice visant à recruter des traducteurs, mais d'un exercice universitaire visant à vérifier une bonne connaissance du système de la langue espagnole. En outre, réécriture ou évitements ne peuvent que dissimuler une méconnaissance de ce système et sont fortement pénalisés. Il convient de s'en tenir au texte d'origine. Ajoutons d'ailleurs que la ponctuation doit être respectée – notamment les majuscules si elles apparaissent dans le texte en français – sans omettre les spécificités de la langue espagnole – le *¿* dans les interrogatives directes –. Il est essentiel de repérer les temps et modes employés : il n'était pas admissible de ne pas repérer les nombreux impératifs qui essaïmaient le texte ou de rompre la cohérence d'un texte écrit au présent en proposant de rendre « contenant un permis de conduire » par un imparfait de l'indicatif. Enfin, il ne semble

pas inutile de rappeler qu'une relecture attentive permet souvent d'éviter les oublis, de mots ou de séquences entières.

L'exercice proposé cette année ne devait poser aucun problème particulier aux candidats qui s'étaient préparés sérieusement. Il n'est pas envisageable de ne pas maîtriser, à ce niveau d'études, un lexique aussi courant que celui de la description, ni des conjugaisons des verbes à l'impératif. Cependant, les correcteurs ont pu constater, non sans inquiétude, des erreurs fréquentes sur des mots tels que « propriétaire » ou « séjour », sur les formes de l'impératif avec défaut d'enclise et même sur le présent de l'indicatif de verbes comme « prétend » ou « qui jouent ». Des candidats qui prétendent enseigner la langue espagnole se doivent de connaître et d'utiliser une langue irréprochable. La pauvreté voire l'indigence du lexique employé ainsi que les erreurs récurrentes de grammaire élémentaire ne peuvent garantir leur succès au concours. Nous revenons, dans le détail, sur tous ces aspects dans les commentaires par séquence (cf. *infra*)

5. Ouvrages de référence

Le jury, à l'instar de ce que devraient faire les candidats lors de leur préparation à cette épreuve, s'est doté d'outils faisant foi d'une correction académique, cohérente et uniforme et dont il ne peut que recommander la lecture aux futurs candidats.

- Dictionnaires unilingues :

. *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*, Real Academia Española (accessible en ligne : <http://www.rae.es>)

. **Diccionario de uso del español**, *María Moliner, Gredos.*

. *Diccionario panhispánico de dudas*, Real Academia y Asociación de las Academias de la lengua española.

. **Le Petit Robert de la langue française.**

. SECO, Manuel, ANDRÉS, Olimpia, RAMOS, Gabino, *Diccionario del español actual*, Aguilar.

. SECO, Manuel, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Espasa.

- Grammaires du français et de l'espagnol :

. BEDEL, Jean-Marc, *Grammaire de l'espagnol moderne*, éditeur, 2002

. CHARAUDEAU, Patrick, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette Education, 1992

. DE BRUYNE, Jacques, *Grammaire d'usage de l'espagnol moderne*, Duculot.

. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Real Academia Española, Comisión de gramática, , Espasa-Calpe.

. GERBOIN, Pierre, LEROY, Christine, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Hachette.

. GREVISSE, Maurice, *Le bon usage*, librairie Geuthner.

. POTTIER, Bernard, DARBORD, Bernard, CHARAUDEAU, Patrick, *Grammaire explicative de l'espagnol*, Nathan Université.

. BOUZET, *Grammaire de l'espagnol*, Hatier.

6. Séquencier :

1. La légende prétend qu'on peut observer tous les quartiers depuis les fenêtres du Palais :

La principale difficulté de cette séquence – et du texte dans son ensemble – résidait dans la traduction de la forme verbale impersonnelle « on », ici dans « on peut observer ». Elle était à prendre en compte dans le contexte de son apparition, c'est-à-dire que le candidat était amené à produire une explication du texte afin d'en déterminer l'organisation narrative, ce qui devait lui permettre d'élucider qui se cachait derrière ce « on ». Pour plus d'explications, nous renvoyons le lecteur au rapport sur l'épreuve d'Explication de Faits de Traduction.

Trop souvent, le jury a dû sanctionner l'absence de majuscule au substantif « Palais ». L'exercice de thème, faut-il le rappeler, est un exercice de rigueur qui implique un respect scrupuleux des décisions de l'auteur du texte original. En l'occurrence, Fabrice Lardreau a délibérément écrit « Palais » avec une majuscule, souhaitant probablement par là renvoyer à l'un des éléments du décor qu'il met en place dans cet incipit du roman. L'usage de la majuscule dans pareilles conditions en français ne suit pas la norme. Il y a, par conséquent, une volonté d'enfreindre l'usage courant, que le candidat se devait à son tour d'enfreindre dans sa traduction en y faisant figurer le terme de « Palacio » portant une majuscule.

Enfin, le jury a su apprécier que, pour la traduction de « fenêtres », certains candidats démontrassent leur connaissance fine du lexique architectural espagnol en proposant de traduire non pas par « ventanas » (également accepté), mais par « ventanales », plus adapté au contexte qui semble être celui de la grandeur de l'édifice dans lequel prend corps le début de ce roman.

2. Aucune pièce, aucun escalier, aucune rue n'échappe à la surveillance

Outre le constat regrettable de la méconnaissance d'un lexique fondamental des différentes pièces de la maison, sur lequel nous reviendrons plus tard dans ce rapport, le jury s'est trop souvent vu contraint de sanctionner l'emploi erroné de la double négation. Certes en français l'adjectif indéfini « aucun » impose l'usage de la particule négative « ne » devant le verbe ; en espagnol, le fonctionnement de la négation implique que lorsque le sujet du verbe est lui-même déjà nié, le verbe ne porte pas, à son tour, la marque de la négation.

L'autre problème posé par cette séquence était celui du régime prépositionnel du verbe « escapar » en espagnol. Selon le régime avec lequel on l'emploie, ce verbe peut voir son sens légèrement altéré. Si « escapar a » signifie bien « échapper à », « escaparse de » renvoie davantage à l'idée d'une fuite par la force, d'une évasion d'un lieu concret qui ne correspondait pas exactement au sens en français (langue dans laquelle nous disposons, d'ailleurs, d'une distinction similaire).

3. Depuis des siècles, faute de conviction, les souverains n'ont guère utilisé ce pouvoir.

Le jury s'étonne que certains candidats au CAPES ne soient toujours pas en mesure, à ce niveau de leur cursus et de leur préparation, de faire la différence entre les deux structures pourtant nettement différenciées « desde » et « desde hace ». Alors que la première introduit le point de départ d'une action, sa localisation précise dans le temps, la seconde permet d'exprimer la durée écoulée depuis le début du déroulement de l'action. C'était bien celle-ci qu'il convenait d'utiliser ici, en prenant soin de conserver le verbe « hacer » au présent de l'indicatif, puisque le contexte est entièrement au présent. Cette donnée temporelle impliquait, *de facto*, le choix du passé composé pour traduire le verbe qui suivait : l'action évoquée par le verbe « utiliser » prend sa source dans le passé, mais poursuit son accomplissement (ou plutôt, son non-accomplissement) dans le présent de la narration. Il était donc impensable ici d'employer un prétérit indéfini qui serait entré en contradiction avec le complément circonstanciel de temps « desde hace siglos ».

La traduction littérale et mot à mot n'est pas toujours une bonne solution ! La séquence « faute de conviction » impliquait ici que les candidats s'interrogent sur son sens et produisent une fine réflexion de ses possibles équivalents en espagnol. Les candidats les plus audacieux se sont portés sur un changement de catégorie grammaticale assez heureux : « faltos de convicción ». Pour les candidats plus prudents (et la prudence est souvent la meilleure alliée des impétrants), il convenait de conserver la séquence telle quelle, en y introduisant simplement la préposition « por » qui permettait d'explicitier la notion de causalité contenue dans la formulation française. Toute autre préposition conduisait, dans le meilleur des cas, à un contre-sens et, dans le pire, à un non-sens, très lourdement sanctionné.

Il est toujours très attristant pour le jury de constater, en corrigeant une épreuve en langue étrangère, le manque de connaissance de la langue française de la part des candidats. Ainsi nous fut-il donné de constater que beaucoup des candidats de cette session ignoraient le sens de l'adverbe de négation « guère », certes un peu désuet, mais tout de même assez courant dans la langue littéraire et quotidienne. L'ignorance de son sens a donc bien trop souvent conduit les candidats à produire des contre-sens (portant soit sur le mot seul, soit sur l'ensemble de la séquence) ; l'autre option, bien plus dommageable pour les candidats, a consisté à omettre de traduire le terme. Or le jury rappelle que l'oubli ou le refus de traduction sont les erreurs le plus sévèrement sanctionnées.

Finalement, le choix du démonstratif ne devait pas, ici, poser de problème : il n'y a bien que deux choix qui s'offraient au candidat : « ese », renvoyant au pouvoir dont on suppose qu'il est connu du lecteur, ou encore – et surtout – « este » puisque le narrateur vient d'évoquer le pouvoir en question immédiatement avant dans le texte. En revanche, puisque ce pouvoir n'avait jusque-là pas été évoqué par le substantif lui-même, mais davantage suggéré par l'idée qu'il est possible d'observer tous les quartiers depuis les fenêtres du Palais, la traduction du démonstratif par « dicho » n'était pas acceptable.

4. Pourquoi ne pas essayer ?

Sur une séquence aussi brève, le jury aurait souhaité ne pas trouver de confusion dans les différentes orthographes de « por qué », qui, chacune, renvoie à une nature grammaticale différente, qu'il conviendrait qu'un futur enseignant soit en mesure de reconnaître. Le jury rappelle que *por qué* (interrogatif direct ou indirect) doit être distingué de *porque* (conjonction de subordination exprimant la cause) et enfin *el porqué* (substantif).

5. Vérifions la légende, scrutons la vie d'un citoyen ordinaire et voyons ce qu'il dissimule.

Il semble évident au jury qu'il serait tout à fait inconvenant qu'un jeune enseignant découvre et apprenne ses conjugaisons – constituant l'une des bases de la pratique correcte de toute langue – en même temps que ses futurs élèves. L'impératif est l'un des temps les plus problématiques de la conjugaison espagnole. Ce texte, parmi ses principales difficultés, recelait celle de la construction de nombreuses formes de l'impératif qu'il convenait que les candidats, rompus à la pratique de la langue étrangère et entraînés à l'épreuve de traduction, reconnaissent et construisent correctement. Cette séquence mettait à l'épreuve la capacité des candidats à construire, en espagnol, des impératifs dont certains impliquaient une modification orthographique (*verificar* → *verifiquemos*). Il s'agit, certes, d'une difficulté, mais qui, en aucun cas ne devait être insurmontable pour un candidat prétendant se trouver face à une classe à l'issue du concours. Pour cette raison, le jury s'est montré intraitable sur tous les types d'erreurs de construction qui se sont présentés sur cette séquence, et plus bas dans le texte.

Bien qu'il ne soit pas indispensable, le pronom sujet doit être exprimé, en espagnol, dans certains cas précis. Dans la séquence proposée, une ambiguïté est possible quant au sujet du verbe « dissimuler ». En effet, le contexte n'est pas suffisant pour déterminer si le sujet est « un ciudadano corriente », ou le segment complet « la vida de un ciudadano corriente ». Par

conséquent, même s'il n'a pas sanctionné l'absence du pronom masculin de 3^{ème} personne du singulier, le jury a valorisé les copies des candidats ayant exprimé le sujet de « disimilar ».

6. Quittons l'Hôtel de ville, traversons le pont Central et dirigeons-nous vers l'est.

Le même problème de conjugaison réapparaît ici, auquel s'ajoute une complication d'ordre morphologique puisque le verbe *dirigirse* implique non seulement une modification orthographique, mais également une enclise entraînant l'apparition d'un accent écrit. Nous ne reviendrons pas sur l'absolue nécessité de dominer à la perfection la grammaire et la conjugaison de l'espagnol pour se présenter à un concours de recrutement du niveau du CAPES.

Sur le plan lexical, nous insistons sur l'obligation de rigueur et de fidélité à l'original, qui imposait une nouvelle fois qu'on maintienne la majuscule au mot *Central*. Quant à la locution *Hôtel de Ville*, le jury ne s'attendait pas à ce qu'elle pose de problème. Il était évident qu'il fallait la traduire ; le jury s'est montré tolérant envers les traductions proposées, acceptant les différentes désignations du siège d'un gouvernement municipal, allant de *Casa Consistorial* à *Ayuntamiento*, pourvu que les candidats aient conservé la majuscule.

7. Öster est un quartier plutôt agréable, sans histoires

Il est très mal venu, sur un nom propre inventé par l'auteur dans le but de compléter le décor imaginaire dans lequel se déroule l'action du roman, de manquer à ce point de rigueur et de respect pour le texte original qu'on en oublie le tréma sur la première lettre de Öster. Il n'appartient pas au candidat de réinventer le texte, ni même de considérer que l'orthographe est secondaire. Bien au contraire, l'orthographe (à laquelle appartiennent les trémas, les accents et autres majuscules) constitue l'une des bases d'une langue. Il est fort regrettable de perdre des points sur des erreurs relevant du manque de rigueur et de l'étourderie.

8. il agrège des maisons de bon standing dont les façades jaunes, parfois ocre

La principale difficulté de cette séquence résidait dans la traduction de « dont ». Il était attendu des candidats qu'ils sachent faire la différence entre un « dont » complément du nom et un « dont » complément d'un adjectif ou d'un verbe. Dans le cas présent, les façades dont il est question sont celles des « maisons de bon standing ». Le relatif exerce par conséquent ici la fonction d'un complément du nom et devait se traduire, en espagnol, par « cuyo/a », dont la particularité est de s'accorder, en genre et en nombre, avec le substantif qu'il détermine (raison pour laquelle le pronom relatif « cuyo/a » ne peut jamais être suivi d'un article).

Quant à la couleur ocre, le jury aurait souhaité trouver plus souvent une traduction exacte et précise d'une couleur qui, certes, n'est pas très éloignée du jaune, mais n'est pas du jaune. Par ailleurs, alors qu'en français, l'adjectif « ocre », lorsqu'il désigne la couleur, est invariable, il devait s'accorder en nombre en espagnol.

9. ont une étonnante capacité à capter et, surtout, à conserver les rayons du soleil.

Le jury tient à rappeler qu'en dépit de ses exigences de précision dans l'exercice de thème universitaire, il est plus enclin à se montrer indulgent pour des fautes de lexique rare que sur des fautes de construction moins pardonnables. Ainsi, s'il est vrai qu'une faute de lexique récurrente dans une traduction ne sera sanctionnée qu'une seule fois, en revanche, une erreur de morphologie ou de syntaxe et, de manière plus générale, une faute de grammaire seront sanctionnées autant de fois qu'elles apparaissent. Ainsi, dans cette séquence, lorsqu'une erreur a été produite sur le régime prépositionnel du substantif « capacidad », qui fonctionne en espagnol avec la préposition « para », elle a été comptabilisée deux fois.

10. L'immeuble qui nous intéresse

Cette séquence posait davantage un problème d'ordre stylistique. Il importe, nous le disions en préambule, de toujours se livrer à une analyse du texte à traduire, afin d'éviter certains écueils liés à l'écriture, à la lettre même du text, et à la non-coïncidence des deux langues mises en présence. Le terme « immeuble » pouvait appeler plusieurs traductions (« inmueble » ou « edificio » étaient les plus immédiates). Or la séquence suivante, mise en apposition à celle-ci, s'ouvre sur un synonyme, en français, du terme « immeuble » : « bâtiment ». Dès lors que l'auteur du texte original avait, sciemment, proposé deux termes différents, il était attendu des candidats qu'ils suivent la voie ouverte par l'auteur et qu'ils optent pour deux termes non identiques. Le mot « bâtiment » ayant pour seul équivalent le terme « edificio » en espagnol, il convenait de réserver cette traduction pour la séquence 11 et d'opter, par conséquent, pour « inmueble » dans cette séquence-ci.

11. bâtiment dont la pierre nécessiterait un bon ravalement,

Le pronom relatif « dont » présent dans cette séquence correspondant exactement à celui de la séquence n°8, nous ne reviendrons ni sur sa traduction, ni sur les explications, ni sur le fait qu'il soit très inquiétant que certains candidats n'aient pas été en mesure de le traduire correctement. Nous nous permettrons cependant ici de donner un conseil aux futurs candidats. Lorsqu'un terme quelque peu spécifique tel que « ravalement » n'est pas connu, la prudence devrait orienter les candidats vers un choix de traduction par défaut. Au pire, en agissant ainsi, le candidat s'expose à un faux-sens (erreur d'une gravité moindre). En revanche, les néologismes et autres à-peu-près tentés par de nombreux candidats se soldent bien souvent par un échec dû à l'absence totale de sens d'un mot inventé et très lourdement sanctionné : que le candidat n'oublie à aucun moment que lorsqu'il sera devant une classe et qu'un élève le sollicitera pour connaître un mot, il sera toujours préférable de donner, en toute honnêteté, un terme approchant et d'y revenir par la suite, que de livrer à toute une classe le fruit de son imagination (pas toujours fertile).

12. est situé dans une petite impasse, juste en face d'une école élémentaire.

Cette séquence était l'occasion pour les candidats de montrer qu'au-delà d'une très bonne maîtrise de la langue espagnole, ils disposaient également d'une connaissance extra-universitaire de certains pans de la culture péninsulaire. Un pan qui les concernait directement, s'agissant de celui du système éducatif de nos voisins méridionaux. La traduction d'« école » par « escuela » a été acceptée, pourvu qu'elle ne soit pas suivie d'adjectifs tels que « elementaria » qui n'existent pas dans la langue espagnole. En revanche, la traduction de « école élémentaire » par « colegio » était également tout à fait acceptable, dans la mesure où le concept de « colegio » évoque un établissement scolaire rassemblant des élèves de 6 à 16 ans et recouvrant, par conséquent, les niveaux de l'école primaire et du collège français.

13. On doit entendre durant la journée les piailllements des élèves qui jouent dans la cour de récréation, le rebond des ballons,

Sans revenir sur les explications grammaticales qui sont fournies dans le rapport de l'épreuve d'Explication de Faits de Traduction, le jury se permettra simplement de signaler ici qu'une bonne connaissance des différentes manières d'exprimer la personne indéfinie en espagnol est requise de la part d'un candidat au CAPES. Dans le cas présent, le doute induit par la présence du verbe « devoir » implique que le narrateur n'est pas en train d'assister à la scène, et n'y a même jamais assisté. Pour autant, il n'exclut pas la possibilité de faire partie, un jour peut-être, du groupe de ceux susceptibles d'entendre les bruits énumérés par la suite. En conséquence, face à une indétermination relative du sujet indéfini et à une possible inclusion du locuteur, le choix des candidats devait se porter vers une traduction par « se + verbe à la 3e personne ». Par ailleurs, la présence, en français, d'un COD, devait guider les candidats vers l'emploi, en espagnol, d'une « pasiva refleja » dans laquelle le verbe s'accorde

avec son sujet passif : « se oirán ». Oui ! « se oirán », et non pas, comme le jury l'a trop souvent rencontré, « se entenderán ». Si la commutation « oír » / « escuchar » pouvait être tolérée (elle l'est par la Real Academia), en revanche, il était inadmissible que des candidats confondent « oír » avec un autre verbe, pourtant courant, n'ayant aucun lien avec une quelconque perception auditive. Dans le même ordre d'idée, le jury rappelle (comme dans les rapports des sessions précédentes) que de trop nombreuses erreurs sont commises sur des mots aussi simples que « ballons », pouvant parfois mener les candidats à produire des contre-sens souvent proches du non-sens, faute le plus gravement sanctionnée, rappelons-le. Un lexique fondamental simple est exigé des candidats. Seules des lectures fréquentes, attentives, régulières et approfondies de textes de registres variés dans les deux langues leur permettra d'acquérir la richesse et la précision lexicale requises chez un enseignant de langue vivante.

Enfin, cette séquence a permis au jury d'évaluer la finesse des candidats qui furent capables d'employer un infinitif substantivé pour restituer l'idée du bruit produit par l'action des ballons qui rebondissent (« el rebotar »). La finesse sémantique et la sensibilité à la langue étrangère constitueront toujours un plus pour les candidats. Elles aussi ne s'acquièrent que par une pratique régulière de la langue étrangère, dans un pays dont elle est langue officielle, ou par une imprégnation rendue aujourd'hui très facile par les nouvelles technologies de la communication.

14. la sonnerie ponctuant les cours,

Nous ne reviendrons pas sur la nécessité de disposer d'une connaissance culturelle et lexicale sur des thèmes aussi simples et courants que celui de l'école (*cf.* séquence. 12). Quant à la traduction de l'adjectif verbal « ponctuant », nous ne dévoilerons pas ici ce qui figure dans le rapport sur l'épreuve d'Explication de Faits de Traduction. Nous nous contenterons de signaler que l'incapacité de la forme gérondiver en espagnol à assumer la fonction d'un adjectif verbal devait inciter les candidats à passer par une proposition subordonnée relative.

15. mais à cette heure tardive

Le choix du démonstratif devait faire l'objet, comme toujours dans un cas comme celui-ci, d'une réflexion tenant compte du contexte et de la situation d'énonciation. Le texte est ici au présent, et nous y suivons les pérégrinations du regard du narrateur au fur et à mesure qu'il découvre la vue depuis les fenêtres du Palais. L'heure de laquelle il s'agit est en parfaite coïncidence avec le temps de la narration. Par conséquent, il convenait ici d'opter pour le démonstratif de premier degré : « esta ».

16. tous les enfants sont à la maison

Face à des élèves débutants, un enseignant d'espagnol devra, très tôt dans sa démarche pédagogique, aborder la différenciation si caractéristique de l'espagnol, des deux verbes correspondant à l'auxiliaire « être » français. Cette étape incontournable de l'expérience d'un jeune professeur d'espagnol rend tout à fait inadmissible la méconnaissance des principaux critères de discrimination entre « ser » et « estar ». La localisation spatiale ici exprimée implique, bien évidemment, l'utilisation du verbe « estar ». Toute autre solution est à bannir.

Pour la traduction du complément circonstanciel de lieu, le jury s'est montré tolérant, en acceptant plusieurs solutions. Il était, toutefois, préférable d'opter pour « [están] en casa » ou « [están] en su casa ».

17. la rue Niswagën est silencieuse.

Le point critique de cette séquence, comme pour la précédente, était le choix à opérer entre « ser » et « estar ». Ici encore, le choix de « estar » s'imposait par le lien de cause à effet implicite entre les deux propositions : « à cette heure tardive, les enfants sont à la maison » et « la rue est silencieuse ». En effet, même si une interprétation plus lointaine du « quartier

sans histoire » pouvait conduire à s'interroger sur l'aspect essentiel du silence de la rue, et donc sur une traduction par « ser », le lien entre les deux propositions de la même phrase ne pouvait que l'emporter et faire trancher pour une explication circonstancielle de ce même silence, et donc pour une traduction par « estar »,. Il convient de redire ici que l'épreuve de traduction sert avant tout à évaluer chez les candidats à la fois une finesse d'analyse du texte à traduire et une connaissance réfléchie des deux langues en jeu. En sont la démonstration des cas comme celui-ci, qui vont au-delà d'un usage immédiat, spontané de la langue qui se permet parfois des libertés que l'usage du concours ne peut tolérer. La langue enseignée, et donc évaluée au concours, se doit de rester en effet une langue irréprochable, quitte à être ponctuellement empreinte même d'un certain académisme.

18. Numéro 28. Septième et dernier étage.

Cette séquence ne présentait, *a priori*, aucune difficulté. Toutefois, qu'elle nous permette de revenir sur quelques points essentiels à la pratique correcte de l'exercice particulier et rigoureux du thème universitaire tel qu'il se pratique au CAPES et tel qu'il doit être préparé, bien avant l'année de M2, par les impétrants. D'un point de vue stylistique, l'auteur du texte original a opté, délibérément, pour une syntaxe brève et nominale. Chaque segment de cette séquence est présenté de manière indépendante au moyen de syntagmes nominaux séparés par un point (ponctuation forte). Par conséquent, il était du devoir du candidat de ne pas contrevenir à la décision de l'auteur du texte à traduire et de respecter, en tous points, les décisions de celui-ci. Cela signifie qu'il n'était pas admissible de faire de ces deux séquences une seule phrase, coupée par une virgule, par exemple. Ni même d'intégrer des articles définis alors qu'ils ne sont pas présents dans l'original. De la même façon, lorsque les chiffres figurent sous leur forme chiffrée dans le texte original, le jury ne saurait que trop recommander aux candidats de respecter ce choix de l'auteur. Dans le cas présent, toute proposition ayant fait figurer une présentation en lettres du chiffre 28 a dû faire l'objet d'une correction (souvent sanctionnée par un certain nombre de points faute attribués à une orthographe fautive et une méconnaissance de la façon d'écrire les chiffres en lettres).

19. Une porte en bois.

Les commentaires sur la séquence 18 sont également valables pour cette séquence, dans la mesure où l'élan stylistique de l'auteur demeure identique. Il n'était donc toujours pas question, ici, d'intégrer un verbe (*a fortiori* un verbe à l'imparfait !). Toute modification du style est portée au débit du candidat, en tant que réécriture (faute grave). Par ailleurs, les candidats auront bien évidemment su éviter le piège de la préposition qu'il fallait traduire par « de » qui permet d'exprimer le matériau de fabrication de la porte.

20. Pénétrons.

Cette très brève séquence ne posait aucun problème qui ne se présente plus haut dans le texte. Il s'agissait de reconnaître un impératif (décelable notamment, – rappelons-le –, par l'absence de pronom sujet exprimé). Toute autre forme de la conjugaison a été très sévèrement sanctionnée, en tant que démonstration de la méconnaissance flagrante, de la part des candidats, des systèmes verbaux des deux langues qu'ils prétendent pourtant pratiquer et enseigner.

21. Pièces obscures, craquements sur le parquet...

Nous ne reviendrons pas ici sur l'absolue nécessité pour les candidats au CAPES de maîtriser un lexique fondamental tel que celui des pièces de la maison. C'est pourquoi toute tentative d'évitement a été très lourdement pénalisée. Le jury considère en effet qu'un futur enseignant est dans l'obligation de disposer des rudiments lexicaux qui lui ont été enseignés, lorsque lui-même était élève, dès ses premières années d'apprentissage. Les craquements sur le parquet posaient quant à eux un double problème : celui d'un lexique moins commun,

certes, qui ne laisse pourtant pas d'être relativement courant, mais pour la méconnaissance duquel le jury s'est montré assez indulgent ; celui de la traduction de la préposition qui était plus problématique. En effet, lorsque l'auteur évoque ici les « craquements sur le parquet », il convient de s'interroger, dans la phase préparatoire à la traduction, sur le sens de la préposition. Signifie-t-elle que les bruits de craquement se produisent sur la surface du parquet, ou bien à la surface de celui-ci (provenant donc du parquet lui-même) ? C'est indéniablement vers cette seconde interprétation qu'il fallait se tourner, puisqu'elle entre en cohérence avec toute la fin du texte qui évoque la vétusté de l'endroit visité par le narrateur.

22. À ce stade de l'expédition

Pour les mêmes raisons que dans la séquence 15, il convenait ici d'opter pour le démonstratif de premier degré : le lecteur – le narrataire – est contraint de se plier au rythme de la visite que lui impose le narrateur dont le regard et l'évolution déterminent le rythme avec lequel il progresse dans la découverte du lieu décrit. C'est au rythme du narrateur que se franchissent les étapes de sa découverte sur laquelle aucune perspective d'anticipation n'est possible. Par conséquent, il fallait opter pour une traduction du type « En este momento » ou « A estas alturas », de manière à restituer le point de vue narratif choisi par Fabrice Lardreau, qui restreint le champ de vision du narrataire.

La traduction de la préposition *a*, semble-t-il, également posé problème à de nombreux candidats. Pourtant, il n'y avait guère d'hésitation possible : s'agissant, pour ce segment, d'un complément circonstanciel de temps visant à localiser, dans la chronologie, les événements, il n'y avait d'autre solution que d'employer la préposition « en ». Le seul cas pouvant déroger à cette règle était celui d'une traduction par « A estas alturas ».

23. il faut livrer une information capitale.

Assez peu d'erreurs ont été commises sur cette séquence qui, par ailleurs, ne présentait pour seule difficulté que l'expression de l'obligation. Il était attendu des candidats, dans ce texte marqué par son impersonnalité, qu'ils fussent en mesure de reconnaître l'expression impersonnelle de l'obligation. Les choix de la tournure « haber que », des structures telles que « ser + necesario / menester » et « hacer falta » ou encore de la tournure « tener que » à la forme impersonnelle « se tiene que » ont tous été acceptés par le jury, dès lors qu'ils étaient construits, conjugués et orthographiés correctement. Il fallait, notamment, penser à maintenir les verbes subordonnés à l'infinitif, dans la mesure où leur réalisation n'est confiée à aucun sujet personnel exprimé. En revanche, toute traduction par une tournure personnelle de l'obligation a été très lourdement sanctionnée, dans la mesure où elle allait à l'encontre de la cohérence narrative du texte, marqué, répétons-le, par sa grande impersonnalité (il n'y a qu'à se reporter, pour s'en persuader, aux commentaires portant sur les séquences 1 et 13).

Le verbe « livrer » ayant ici le sens de « donner », « remettre », il convenait de proposer une traduction par « entregar ». Toute tentative de calque se manifestant par l'emploi du verbe espagnol « librar » s'est soldée par une sanction pour non-sens.

24. le propriétaire est absent.

L'adjectif « ausente » (dont l'orthographe n'est, étonnamment, pas toujours connue des candidats...), ainsi que son antonyme « presente », d'ailleurs, exprime non seulement le résultat d'une action pouvant consister à s'éloigner de l'endroit auquel on se réfère et donc de ne plus s'y trouver (« être absent ») ou au fait d'y arriver et donc de s'y trouver (« être présent ») ; mais il exprime également – par défaut, certes – une localisation ou une non-localisation dans l'espace. C'étaient là deux excellentes raisons grammaticales et sémantiques d'opter pour le verbe « estar » avec lequel fonctionnent systématiquement ces deux adjectifs. Le jury n'a pu que déplorer qu'un point aussi fondamental de la grammaire essentielle de l'espagnol fût encore source de problème pour de si nombreux candidats. Nous le répétons : la préparation d'une séquence pour une classe ne devra aucunement être l'occasion pour le futur

enseignant de réviser des règles de grammaire qu'il se doit de maîtriser parfaitement lorsqu'il se présente au concours (d'autant plus lorsqu'il s'agit de cas aussi exemplaires).

Quant à la méconnaissance du lexique fondamental, nous ne souhaiterions pas nous montrer redondants par rapport à un commentaire déjà maintes fois renouvelé dans ce même rapport (cf. *supra*).

25. Son nom ?

Une séquence bien simple ? Certes. Mais le jury ne peut qu'inviter les candidats et futurs candidats à se méfier des séquences en apparence simples et qui, bien souvent, ne sont pour autant pas dénuées de difficultés, même si ces dernières n'ont rien d'insurmontable. Un problème d'ordre lexical se posait ici, qu'il n'était pas possible de résoudre. L'absence d'un contexte suffisant ne permettait pas, en effet, de déterminer s'il était fait allusion au nom, au prénom ou aux deux. Le jury a tenu compte de cette imprécision et s'est montré, par conséquent, clément face à certains choix de traduction.

D'un point de vue stylistique, comme nous l'avons déjà signalé, l'auteur opte bien souvent, dans ce texte, pour une formulation lapidaire et nominale qu'il convenait de respecter en évitant à tout prix de modifier à outrance la syntaxe de l'original. Dans ce cas, la réintroduction d'un verbe était superflue et a donc été sanctionnée : elle constitue un non-respect du texte à traduire.

Plus grave, enfin : il n'est pas admissible que des candidats ignorent encore, ou jugent superfétatoire, l'usage du point d'interrogation à l'ouverture d'une phrase interrogative directe en espagnol. Ce point n'est aucunement une fantaisie, mais bel et bien une ponctuation obligatoire (de même que le point d'exclamation), dont l'oubli, constitue une grave faute d'orthographe. Il n'est donc pas possible d'en faire l'économie. Le jury regrette que tant de candidats encore perdent des points sur des erreurs qui pourraient pourtant être évitées avec un peu de rigueur dans la préparation de l'épreuve, sa réalisation et, surtout, durant la phase de relecture.

26. Approchons-nous d'une table.

Le jury ne renouvellera pas ici ses commentaires sur son incrédulité face à des copies dans lesquelles, de manière évidente, des candidats à un concours de l'enseignement ne distinguent toujours pas, en français, un indicatif présent d'un impératif présent.

À ceux qui ont bien reconnu qu'il s'agissait ici encore d'un impératif présent à la première personne du pluriel, le jury rappellera qu'outre l'impérieuse nécessité de maîtriser la conjugaison espagnole, les candidats doivent également maîtriser les règles morphologiques de construction de l'impératif des verbes pronominaux. L'impératif est l'une des trois formes de la conjugaison espagnole qui impose l'enclise du pronom complément (avec l'infinitif et le gérondif). La nouvelle forme ainsi obtenue par le phénomène d'enclise est alors à mettre en perspective avec la loi selon laquelle (à trois exceptions près) l'accent tonique ne se déplace jamais en espagnol. L'ajout d'une ou deux syllabes en enclise implique donc une modification orthographique obligatoire par l'ajout d'un accent écrit, selon les règles fondamentales (et non accessoires) de l'orthographe espagnole. Enfin, précisons que le verbe « *acercarse* » exprimant un mouvement, un déplacement, se construit obligatoirement avec la préposition « *a* ».

27. Sa surface lisse, brillante, est éclairée par un réverbère

Il n'est pas inutile de rappeler qu'une relecture consciencieuse de la traduction n'est pas superflue et qu'elle évite, bien souvent, l'accumulation d'erreurs telles que les oublis de ponctuation. Écrire « lisse, brillante » ne revient pas à écrire « lisse et brillante » et encore moins « lisse brillante ». Des rudiments de stylistiques ainsi qu'une sensibilité littéraire devraient permettre aux impétrants de ne pas commettre ce type d'erreurs. De la même façon,

il n'est possible que dans certains cas, en espagnol, de remplacer un adjectif possessif par un article défini (pour exprimer les liens familiaux, par exemple). Il était donc malvenu, ici, et particulièrement en début de phrase, de ne pas traduire le possessif et de le restituer, dans la traduction, par l'article défini.

Le point grammatical critique de cette séquence était une nouvelle fois le choix à opérer entre « ser » et « estar ». Le jury s'est montré d'une extrême bienveillance en acceptant, pour des raisons différentes, l'emploi des deux verbes : « ser » considérant qu'il s'agissait d'une passive d'action dans laquelle la surface lisse de la table subissait l'action réalisée par le réverbère ; « estar » considérant que le réverbère ne réalisait véritablement aucune action et qu'il s'agissait bien davantage d'une passive résultative. Enfin, un dernier choix était particulièrement bienvenu. Le recours aux tournures passives étant beaucoup moins systématique en espagnol qu'en français, il était heureux ici (et moins risqué !) de transformer un peu la phrase de manière à proposer une tournure active du type « su superficie [...] la ilumina un farol ».

28. dont les lueurs orangées filtrent par la fenêtre du séjour.

Les commentaires aux séquences 8 et 11 à propos de la traduction de « dont » sont également valables pour cette séquence. Le relatif exerce ici encore la fonction d'un complément du nom – les lueurs évoquées sont celles du réverbère. Pour cette raison, il convenait d'opter pour une traduction par « cuyo/a » ; dans le cas présent, l'accord en genre et en nombre devait s'effectuer avec le substantif choisi pour traduire « lueurs » et ne devait surtout pas être suivi de l'article.

En outre, le jury déplorera ici une nouvelle fois le manque de précision du lexique. Le séjour, en tant que pièce d'une maison, n'appartient pas à un lexique particulièrement technique ou rare. Il était donc attendu que les candidats le connaissent. Quant à la traduction de « filtrer », elle était plus délicate. Une analyse lexicale fine aurait peut-être permis à des candidats d'éviter l'écueil d'une traduction trop littérale et malheureuse. Dans la séquence originale, l'action de filtrer ne désigne pas l'action de la fenêtre qui, par sa vitre ou des rideaux, retiendrait le passage des lueurs. Il s'agit au contraire de désigner ici l'action des lueurs qui passent, presque par la force, à travers la fenêtre. Ainsi le jury a préféré une traduction maladroite, mais juste par « pasaban a través de » à une traduction littérale et fautive par « filtraban ». Toutefois, la traduction la plus satisfaisante demeurerait celle qui, tout en conservant le sémantisme du filtre, intégrait l'idée d'un mouvement produit par les lueurs elles-mêmes. C'est exactement ce que permettait de rendre la forme pronominale « filtrarse ».

29. Au premier plan, un cendrier saturé de mégots.

La syntaxe particulière de cette phrase, ainsi que de la phrase suivante, devait faire l'objet d'une attention toute particulière de la part des candidats. Il s'agissait ici de respecter scrupuleusement le style de l'auteur, et en premier lieu la ponctuation adoptée. De la même façon, il ne convenait pas de réintroduire de verbes ici inutiles. Tout ajout superflu et tout oubli, même un oubli de ponctuation, sont considérés comme des marques de réécriture et sont fortement pénalisés, d'autant plus lorsqu'ils se répètent. En effet, dans le cas où une même erreur se répétait, le jury n'a souhaité se montrer indulgent que dans les cas où l'erreur portait sur du lexique. Dans toutes les autres circonstances, l'erreur a été pénalisée autant de fois qu'elle apparaissait.

Une fois encore, dans cette séquence, c'est l'indigence du lexique de la description qui a particulièrement frappé le jury : ne pas être en mesure de traduire correctement une expression si courante que « Au premier plan », dont le futur enseignant aura nécessairement besoin lorsqu'il abordera la description avec ses futurs élèves, relève de l'inacceptable. Nous ne pouvons qu'encourager vivement les candidats à fréquenter les textes et à faire un travail rigoureux sur le lexique et son apprentissage. Les périphrases, si elles sont parfois utiles, ne

doivent être utilisées que de manière très exceptionnelle et ne parviennent jamais à cacher la non maîtrise d'une langue que les candidats prétendent enseigner par la suite.

30. Un peu plus loin, sur un amas de partitions jaunies,

31. de magazines aux couvertures froissées, déchirées,

32. de piles de CD vacillantes

Nous traiterons ici les 3 séquences suivantes conjointement : si nous exceptons la méconnaissance du terme « partitura » qui a souvent conduit les candidats à proposer des non-sens sévèrement sanctionnés, l'essentiel de la difficulté résidait, dans cette séquence et les deux suivantes, dans la compréhension et la restitution de l'organisation même de la phrase, et plus particulièrement du long complément circonstanciel de lieu par lequel elle s'ouvre. Il fallait, dans un premier temps, résoudre la question du choix de la préposition. « En » devait immédiatement être écarté. La polysémie de cette préposition en espagnol pouvait laisser supposer que le porte-feuille (sujet de cette longue proposition nominale) se trouvait dans la pile. Or le texte français ne laisse planer aucun doute : le porte-feuille se situe bien sur le dessus de la pile dont il constitue le dernier élément. Par conséquent, la locution prépositionnelle « encima de » aurait dû remporter les faveurs des candidats. Une fois ce problème résolu, une fine analyse syntaxique devait permettre aux candidats d'élucider le lien entre les différents segments de cette phrase. En facteur commun : « un amas », composé à la fois de « partitions jaunies », de « magazines » et de « piles de CD ». Il appartenait aux candidats traducteurs de percevoir et restituer la syntaxe de la phrase ainsi que son rythme accumulatif. Or bien souvent, cette phrase n'a pas été comprise et a donné lieu à des réécritures qui confinaient, pour certaines d'entre elles, au non-sens. Il était nécessaire de répéter la préposition « de » au commencement de chaque nouveau syntagme, de manière à retranscrire l'insistance sur l'hétérogénéité et l'absence d'ordre qui caractérise l'amas d'objets évoqué par l'auteur.

Concernant le choix de la préposition à utiliser pour exprimer la caractérisation des revues (« aux couvertures froissées »), la préposition « con » et la préposition « de » ont été acceptées, dans la mesure où chacune d'entre elles est susceptible de faire référence à une caractéristique. Toutefois, la seconde semblait peut-être un peu maladroite, en ceci qu'elle introduisait une répétition inutile et inélégante. Le jury n'en a pour autant pas tenu rigueur aux candidats.

D'un point de vue lexical et stylistique, il convenait également ici de s'interroger sur les traductions des substantifs « amas » et « piles », de manière à proposer deux traductions différentes et ainsi respecter la volonté de l'auteur qui, lui-même, utilise deux termes certes relativement proches, mais différents. Or dans la mesure où il semblait plus cohérent d'évoquer « pilas de CD », il était plus sage de réserver l'usage de « montón » à la traduction d'« amas ». Rappelons, enfin, la règle qui préside à la formation des pluriels de sigles en espagnol : ils sont invariables en nombre à l'écrit. Dans le cas plus particulier du CD, le *Diccionario Panhispánico de Dudas* de la *Real Academia Española* signale : « Como corresponde a las siglas, se escribe con letras mayúsculas y, en lengua escrita, es invariable en plural, aunque oralmente sí suele añadirse la /s/ del plural ([sedés, zedés]) [...]. A partir de la lectura española de la sigla se ha creado el sustantivo cedé (pl. cedés) [...]. En cualquier caso, se recomienda usar con preferencia el equivalente español (*disco*) compacto. » Conformément à ces préconisations, le jury a donc sanctionné toute proposition qui ne suivait pas les règles ci-dessus énoncées.

Dernier point sur cette séquence : la traduction de l'adjectif verbal. La forme même de « vacillantes », accordé en genre et en nombre avec le substantif « piles » devait suggérer aux candidats qu'il ne s'agissait pas d'un gérondif ni d'un participe présent, mais bien d'un adjectif. Par conséquent, il n'était pas envisageable de recourir, en espagnol, au gérondif. Les deux solutions qui se présentaient aux candidats étaient, par conséquent, l'utilisation de

l'adjectif « oscilantes » ou bien l'emploi d'une proposition subordonnée relative « que oscilaban ».

33. affrontant vainement les lois de l'équilibre,

De même que dans la séquence précédente, l'analyse grammaticale de la forme verbale devait orienter les candidats vers la bonne traduction. La forme « affrontant » venait ici donner une information, qualifier le substantif « piles » et jouait donc le rôle d'un adjectif. S'agissant d'un adjectif verbal, la traduction à envisager devait donc d'emblée exclure le gérondif espagnol et s'orienter vers une proposition subordonnée relative. Nous n'en dirons toutefois pas plus ici, renvoyant nos lecteurs au rapport de l'épreuve d'Explication de Faits de Traduction.

34. un portefeuille contenant un permis de conduire.

Nous réitérons le conseil précédent pour la traduction de « contenant ». Nous irons également assez vite, sur cette dernière séquence, sur des commentaires déjà moult fois répétés au fil des pages qui précèdent. Ainsi, le jury s'est étonné de la méconnaissance, par les candidats, d'un lexique appartenant pourtant à la vie quotidienne, que seule une pratique régulière de la langue, par des lectures littéraires ou journalistiques et un contact avec l'espagnol parlé permettront d'acquérir. Enfin, il était ici encore inutile de rétablir une syntaxe « traditionnelle » : l'auteur, en omettant son verbe, produit un effet qu'il était du devoir des candidats de conserver en évitant de réintroduire un syntagme verbal, aussi court fût-il.

En guise de synthèse :

A présent, et pour terminer, nous nous contenterons de revenir, de manière synthétique, sur les principales difficultés qu'ont pu rencontrer les candidats, non pas tant dans l'objectif de proposer un résumé fastidieux des erreurs qu'il convenait d'éviter, mais bien davantage pour permettre aux candidats désireux de préparer d'ores et déjà les sessions à venir de percevoir très nettement dans quelle direction il leur faut orienter leur travail de préparation à l'épreuve de thème.

Il n'aura échappé à personne que l'une des principales difficultés du thème littéraire, en tant qu'exercice universitaire, réside dans la correction grammaticale. En effet, l'épreuve de thème écrit demeure, dans le cadre de l'épreuve de traduction, l'un des moyens privilégiés dont dispose le jury pour évaluer à la fois la connaissance de la langue espagnole des candidats, ainsi que leur sens de la langue ; cette indicible sensibilité à l'élégance, à la spontanéité et à l'exactitude de la langue étrangère. Pour cette raison, les textes proposés à la traduction recèlent – et recèleront toujours – des difficultés grammaticales qui ne doivent aucunement représenter des obstacles infranchissables pour des impétrants rompus à la manipulation de la grammaire espagnole, mais bien plutôt un moyen pour eux de faire montre de l'excellente maîtrise qu'ils ont du système de la langue étrangère qu'ils s'apprêtent à enseigner dès la rentrée suivant l'obtention du concours.

Pour l'essentiel, dans le texte proposé pour cette session 2010, il était important que les candidats se concentrent sur trois points principaux :

les traductions de « dont » : il est capital pour un futur enseignant d'espagnol de connaître suffisamment la langue française pour être en mesure d'y distinguer les différentes valeurs du pronom relatif « dont » ; ce n'est qu'à la suite d'une analyse grammaticale minutieuse que le candidat sera en mesure de déterminer si le pronom à traduire exerce la fonction de complément du nom (traduction par « cuyo/a », variable en genre, en nombre et qui, par

conséquent, n'est jamais suivi d'un article) ou s'il s'agit du complément prépositionnel qui accompagne un verbe (traduction par « prép. + el que / el cual ») ;

les traductions de l'impersonnalité du verbe : nous renvoyons volontiers les candidats et futurs candidats à la lecture du rapport de l'épreuve d' « Explication de faits de traduction » qui revient sur ce point essentiel de la grammaire du français et de l'espagnol ;

les impératifs : il n'est guère admissible qu'un candidat ayant atteint ce niveau ne soit pas en mesure de repérer un impératif dans la phrase française. C'est bien souvent cette absence de vigilance (de connaissance ?) dans le texte original qui a occasionné des erreurs dans la traduction. Dans les cas où les candidats avaient correctement analysé la forme verbale française récurrente dans l'extrait proposé, c'est la morphologie verbale espagnole qui, bien souvent, s'est avérée problématique à plusieurs niveaux : l'enclise pronominale obligatoire à l'impératif (tout comme au gérondif ou à l'infinitif) ; l'apparition d'un accent écrit obligatoire pour maintenir l'accent tonique à sa place en dépit de l'agglutination provoquée par l'enclise ; la chute du « s » de la désinence à la 1^{ère} personne du pluriel en cas d'enclise pronominale.

Nous n'insisterons pas sur le caractère absolument fondamental de ces trois points de grammaire, dont la parfaite maîtrise représente l'indispensable sésame pour l'obtention du concours. Nous n'insisterons pas non plus sur l'excellente maîtrise du français nécessaire à la juste compréhension du texte original, préalable incontournable à la traduction vers la langue étrangère. Nous ne pouvons, par conséquent, qu'encourager les candidats à reprendre volontiers les rudiments de la grammaire française s'ils sentent que ces derniers leur font défaut.

Il est de coutume de considérer que **le lexique** constitue la difficulté majeure de l'exercice de traduction. Certes. Nous tenons toutefois à nuancer ce jugement. En effet, dans la typologie des points fautes, à partir de laquelle le jury établit son barème de correction et de notation, les fautes de lexique, dès lors qu'elles ne relèvent pas de l'invention (barbarisme lexical), sont généralement pénalisées plus faiblement que les erreurs de grammaire ou de syntaxe. Cela ne signifie pas, loin de là, qu'il faille négliger cette partie de la traduction, mais simplement qu'il faut lui accorder l'importance qui est la sienne. Il n'est pas exigé des candidats une connaissance encyclopédique du lexique. Malgré tout, nous ne pouvons que déplorer la grande pauvreté, voire l'indigence générale du lexique. Le texte de Fabrice Lardreau contenait une quantité de références architecturales et urbaines qui appartiennent, c'est évident, à un lexique spécifique, mais courant. Or le jury a constaté dans de trop nombreuses copies que la langue des candidats manquait de richesse, de précision, de variété, et même de réflexes fondamentaux sur un lexique si courant que celui des pièces de la maison. L'une des causes peut probablement être attribuée, ici encore, à une méconnaissance, à une maîtrise insuffisante ou à une analyse erronée du sens de la langue française qui provoque, *ipso facto*, des imprécisions et des erreurs dans la langue étrangère. Au-delà de cette hypothèse fragile, il est surtout évident que beaucoup de candidats ne fréquentent pas – ou pas assidûment – les textes. Ce n'est qu'en lisant des ouvrages littéraires récents ou plus anciens, en consultant des revues en ligne, en feuilletant régulièrement la presse hispanophone que les futurs enseignants pourront acquérir un vocabulaire digne de celui que le jury s'attend à trouver chez un futur collègue. Nous ne pouvons par conséquent que recommander, encore et encore, aux candidats de multiplier leurs lectures et de diversifier leurs sources.

Mais il serait trop réducteur de considérer uniquement l'exercice de thème comme une démonstration d'habiletés grammaticales et de précision lexicale. Le thème universitaire obéit en effet à d'autres critères, et doit permettre aux candidats de faire montre de leur **sensibilité au texte littéraire** ainsi que de leur aisance stylistique dans la langue d'accueil, tout en faisant preuve d'une extrême rigueur. Il ne s'agit pas, dans le cadre de cette épreuve, de proposer une traduction littéraire telle que la commanderait une maison d'édition. Ainsi, les tentatives de

réécritures ou de broderie sont lourdement sanctionnées, en ceci qu'elles s'éloignent de l'incontournable respect du texte original, dans sa dimension littérale. Trop souvent, le jury s'est trouvé dans l'obligation de sanctionner des propositions de traduction non pas pour leur incorrection grammaticale, mais parce qu'elles proposaient un texte qui n'était pas celui que l'auteur Fabrice Lardreau avait écrit en français. Les rajouts visant à rétablir une syntaxe « conventionnelle », les oublis de traduction (ne serait-ce que d'un monosyllabe), les modifications de la ponctuation, l'effacement de répétitions constituent des tentatives de réécriture et rendent manifestes des (sur-)interprétations de la part des candidats qui, de cette manière, déforment l'intention sous-jacente de l'original. Une phrase nominale doit, dans la limite de la tolérance de la langue d'accueil, demeurer une phrase nominale. Une juxtaposition de syntagmes nominaux ou de propositions indépendantes doit réapparaître sous une forme identique dans la traduction. Ce serait faire preuve d'une bien piètre image du texte littéraire et de graves lacunes dans la formation philologique et herméneutique des candidats que de considérer le style de l'auteur comme accessoire, alors qu'il contribue souvent, et bien plus que les mots eux-mêmes, à la création du sens.

Étant très attaché aux quelques règles et conseils qui précèdent, le jury a également su reconnaître des propositions de traductions particulièrement fines, élégantes et correctes. Ces trouvailles ont bénéficié d'***une bonification***, de manière à saluer une connaissance particulièrement aiguë, de la part des candidats, d'une structure grammaticale, d'une expression idiomatique ou d'une nuance sémantique particulière. Ainsi, dans la séquence 9, la traduction de « sans problème » par « nada conflictivo » ou par « nada problemático » a été récompensée. De la même manière, dans la séquence 7, l'absence du pronom personnel sujet ne produisait pas de contre-sens ; mais sa présence était tout de même fortement recommandée afin de rendre moins ambiguë la forme verbale. Le jury n'a, ici, pas sanctionné l'absence du pronom, mais a volontiers crédité les copies de candidats qui avaient eu le réflexe de l'exprimer. Ce ne sont là que quelques exemples par lesquels le jury tient à signaler que sa tâche ne consiste pas uniquement à sanctionner par la négative, mais qu'il sait également reconnaître volontiers les qualités de candidats qui ont avec sérieux et constance préparé une épreuve répondant à des règles rigoureuses allant bien au-delà d'une traduction mot à mot.

Il serait, à ce stade du rapport, redondant de réitérer les conseils que nous avons égrenés au fil des pages qui précèdent. Nous nous contenterons, par conséquent, d'inviter une dernière fois les candidats et futurs candidats à multiplier leurs lectures en français et en espagnol ainsi qu'à recourir, au moindre doute grammatical, à des ouvrages de référence leur permettant d'avoir une excellente maîtrise des deux langues mises en présence dans l'épreuve de traduction. Seule une préparation consciencieuse et assidue pourra les conduire à un succès à cette épreuve dont il importe de connaître les règles et les limites et à laquelle il est indispensable de s'entraîner avec zèle et régularité.

EPREUVE « CHOIX DE TRADUCTION »

La nouvelle épreuve de traduction

Pour la première fois cette année, le thème et la version, un peu plus courts que les années précédentes, étaient accompagnés de deux questions d'ordre grammatical portant sur des segments bien précis de chacun des textes. Les candidats étaient invités à expliquer les points de grammaire faisant l'objet du questionnement et à justifier leur traduction des segments indiqués.

Cette partie de l'épreuve **doit être rédigée en français** comme l'indique l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les nouvelles modalités d'organisation du concours : « traduction (...) accompagnée éventuellement d'une explication argumentée en français de certains choix de traduction ». Les candidats ayant rédigé en espagnol cette année se sont vus attribuer 0 pour cette partie de l'épreuve.

La finalité de cette épreuve est double : elle doit permettre au jury d'évaluer les connaissances grammaticales des futurs enseignants de langue, tant en français qu'en espagnol. Les candidats doivent montrer qu'ils sont capables de parler de la langue espagnole, qu'ils ont une connaissance précise et réfléchie de ses structures, de la norme, et qu'ils sont capables de l'aborder dans une perspective contrastive. Le jury vérifie également les compétences pédagogiques des candidats, c'est-à-dire leur capacité à organiser clairement leur commentaire sur les points de grammaire relevés et à se faire comprendre en utilisant une terminologie adéquate. On attend, en effet, des candidats une réponse cohérente et organisée. Autant de qualités qui seront nécessaires à la pratique de l'enseignement d'une langue étrangère.

Cette partie de l'épreuve de traduction ne doit pas être négligée : elle représente 20% de la note globale et tout candidat peut facilement s'y préparer à condition de faire preuve de constance dans la fréquentation des grammaires. Par ailleurs, les candidats ne doivent pas perdre de vue que les points soulignés peuvent parfois servir à attirer leur attention sur une difficulté de traduction et donc les aider également pour le thème et/ou la version.

Bilan de cette première session

Le bilan de cette première session est préoccupant. Les notes à cette partie de l'épreuve de traduction sont extrêmement basses. L'épreuve était nouvelle et les candidats ne savaient pas toujours comment s'y prendre. A l'évidence, ils ont également manqué de temps pour traiter les quatre questions. Le jury a tenu compte de ces deux paramètres, même si dans la très grande majorité des cas, ce qu'il a trouvé dans les copies ne pouvait pas être uniquement attribué à des maladroites face à une épreuve mal cernée et ne pouvait se justifier par le manque de temps.

Le jury a malheureusement dû souvent constater l'ampleur des lacunes de nombre de candidats en grammaire. Beaucoup, en effet, ne maîtrisent ni la terminologie grammaticale la plus élémentaire, ni les connaissances de base comme la nature et la fonction des constituants d'une phrase ou les modes et les temps des verbes en français et en espagnol. Un futur enseignant de langue ne peut pas se contenter de dire, par exemple, qu'il traduit telle ou telle forme ou structure française par « que + verbe conjugué » en omettant de préciser qu'il s'agit d'une proposition subordonnée et de donner la nature de cette subordonnée. Enseigner, c'est transmettre un savoir, on ne peut prétendre devenir enseignant de langue sans acquérir les connaissances suffisantes sur la langue que l'on va enseigner. Cela suppose nécessairement

une parfaite maîtrise de la terminologie grammaticale et de la grammaire de la langue qui sera enseignée ainsi que du français. Se présenter au concours du CAPES avec autant de lacunes est d'autant moins acceptable qu'elles peuvent parfaitement se combler grâce à un travail régulier et sérieux.

A ces insuffisances graves s'ajoute souvent la piètre qualité de l'expression française. Les choix de traduction font l'objet d'un devoir en français sur un sujet de grammaire contrastive : les réponses doivent être structurées et intégralement rédigées dans un français irréprochable (pas de style télégraphique, d'abréviations, de flèches remplaçant des verbes conjugués...).

Trop de copies sont truffées de fautes d'orthographe (les terminaisons verbales du présent de l'indicatif ne sont pas connues) et d'erreurs de syntaxe graves, inacceptables pour de futurs enseignants de langue. Par ailleurs, le jury attend des candidats qu'ils s'expriment dans un registre de langue approprié : les expressions familières comme « *on s'en fiche* » sont à bannir. Enseigner une langue étrangère quelle qu'elle soit ne dispense pas le futur enseignant de maîtriser convenablement le français.

Il convient également d'organiser chaque réponse (voir plus loin le paragraphe sur les conseils pour la rédaction). Certaines affirmations, sans être fausses, n'ont de sens et ne deviennent pertinentes que lorsqu'elles sont mises en relation les unes avec les autres. Il va de soi que ce travail de mise en relation doit être fait par le candidat et non par les correcteurs. Les candidats doivent structurer leur réflexion au moyen de paragraphes. Rappelons, en outre, que les parenthèses sont à réserver aux commentaires marginaux, elles ne sont pas faites pour communiquer des données fondamentales de l'exposé et que les guillemets doivent être utilisés dès que l'on cite un ou plusieurs mots du texte.

Les questions sur le thème

Première question : *Vous rappellerez les différentes possibilités de traduction du pronom sujet « on », en précisant les cas d'emploi de chacune, puis vous justifierez l'option que vous avez retenue pour la traduction de « on peut observer » (ligne 1) et de « on doit entendre » (lignes 10-11).*

« On » est un pronom indéfini sujet. Cette forme permet de désigner une ou plusieurs personnes sans la ou les définir et d'exprimer tous les degrés de l'indétermination, de la plus absolue jusqu'à l'individualisation complète lorsque « on » est employé comme substitut du locuteur. Ses larges compétences en font un morphème extrêmement employé en français.

L'espagnol n'a aucun équivalent du « on » français. Pour exprimer un sujet indéfini, le locuteur hispanophone a le choix entre différentes tournures, les trois principales sont : un verbe à la troisième personne du pluriel, le pronom personnel « se » suivi d'un verbe à la troisième personne du singulier ou du pluriel ou encore « uno ». Le choix dépend du degré d'indétermination voulu par le locuteur et de l'inclusion ou non de celui-ci dans ce sujet non défini.

Avec une forme verbale à la troisième personne du pluriel (ex : *Llaman a la puerta*), l'indétermination est totale et le locuteur ne s'inclut jamais. Avec « *se + verbe à la 3^{ème} personne du singulier ou du pluriel* », l'indétermination est relative et le locuteur peut s'inclure (ex : *Aquí se está bien* = les gens en général et moi éventuellement) ou ne pas s'inclure (ex : *En la época de mi abuela, se comía más pan*). Cette tournure est à écarter avec un verbe pronominal. Quant au pronom indéfini « uno », il suppose l'idée d'individualité et l'inclusion du locuteur : ce qui est dit le concerne lui et peut être généralisable à d'autres (ex : *Aquí está uno a gusto*). Mais il arrive également que « uno » ne soit qu'un simple substitut, un camouflage stylistique de « yo » (ex : *¿Qué quieres que te diga ? ¿Uno tiene que obedecer !*). Dans ce cas, un locuteur féminin peut, s'il le souhaite, marquer l'accord (*Una tiene que obedecer*).

Les deux exemples du texte, « on peut observer tous les quartiers... » et « on doit entendre dans la journée les piailllements des élèves », sont des cas d'indétermination relative : est concernée toute personne susceptible d'avoir accès au Palais pour la première occurrence et à l'immeuble situé en face de l'école dans le deuxième cas et notamment le narrateur. Nous choisissons donc la traduction par « se + verbe à la 3^{ème} personne ». Il s'agit, dans les deux cas, de ce que l'on appelle une « pasiva refleja », c'est-à-dire une construction de voix active avec un sens passif. Si le « sujet passif » est au pluriel comme c'est le cas ici (« todos los barrios », « los chillidos de los alumnos »), le verbe sera lui aussi au pluriel, d'où la traduction : « se pueden observar todos los barrios... » et « se deben de oír durante el día los chillidos de los alumnos ».

Commentaire sur cette question : Plus que la traduction de « on » qui pourrait laisser croire que le français a inventé le « on » et que l'espagnol lui cherche des équivalents, la question posée invitait les candidats à réfléchir à la façon dont l'espagnol exprime l'indétermination du sujet.

Le jury attendait des candidats : 1. qu'ils disent que l'espagnol ne possède pas de morphème spécifique pour exprimer l'indétermination du sujet ; 2. qu'ils présentent les trois tournures principales exprimant effectivement l'indétermination avec un exemple pour chaque cas ; 3. qu'ils exposent les deux critères déterminant le choix du locuteur (degré d'indétermination, inclusion/non inclusion du locuteur) ; 4. qu'ils détaillent les particularités de chaque tournure par rapport à ces critères ; 5. qu'ils rappellent la traduction pour laquelle ils ont opté et la justifient en s'appuyant sur leur exposé grammatical et sur le texte français. Chacun de ces cinq points ne demandait pas un exposé très long mais devait faire preuve de précision.

Or, le jury a constaté que les principales tournures d'indétermination n'étaient pas toujours connues. Lorsque les trois sont données (le plus souvent deux sur trois), les critères de choix entre elles sont très approximatifs, ce qui entraîne une présentation des tournures sans cohérence. Le critère de l'indétermination est absent de la quasi totalité des copies. La méconnaissance de la terminologie conduit à la confusion fréquente entre locuteur et narrateur et trop souvent à des aberrations ou des non sens (« le degré d'intégrité du locuteur », « degré d'intériorité fort de la forme se + verbe », « le locuteur est exclu de l'acte d'énonciation », « les verbes transitifs s'accordent en genre et en nombre », etc.). Le pronom « uno », quant à lui, a été trop souvent décrit comme un substitut systématique de « yo ». Quant à la forme « se », elle est souvent présentée avec un verbe à la 3^{ème} personne du singulier, la possibilité d'emploi d'un verbe au pluriel est rarement mentionnée. Le fonctionnement de la « pasiva refleja » est ignoré de beaucoup.

Beaucoup de candidats ont mis en avant la 2^{ème} personne du singulier, ce qui a été considéré par le jury comme un plus à valoriser dès lors que les trois autres tournures avaient été présentées. Un verbe conjugué à cette personne, accompagné ou non du pronom sujet « tú », peut effectivement renvoyer dans certains contextes à un référent impersonnel, un interlocuteur virtuel qui correspond à tous ceux qui peuvent faire ce que déclare le verbe. Le verbe à la 1^{ère} personne du pluriel revient dans presque toutes les copies et souvent comme première solution, signe de la difficulté des candidats à se défaire du français pour expliquer l'espagnol.

Deuxième question : *Vous appellerez la norme d'emploi du participe présent en espagnol puis vous justifierez votre traduction de « ponctuant » (ligne 12 : la sonnerie ponctuant les cours).*

Dans « la sonnerie ponctuant les cours », la forme « ponctuant » est un participe présent. Dans cet énoncé, il se comporte à l'égard du substantif « sonnerie » comme un adjectif qualificatif épithète.

L'espagnol ne connaît pas la distinction faite par le français entre le participe présent (forme en « -ant » du verbe) et le gérondif (*en* + participe présent) : il n'a qu'une seule forme, le « gerundio ». Cette forme non personnelle du verbe (également appelée forme du mode quasi-nominal) ne porte aucune marque de personne et ne permet pas de situer l'événement déclaré par le verbe par rapport au passé, présent ou futur du locuteur. Elle donne, en revanche, une image du déroulement de l'action : le gérondif véhicule l'image d'un événement en cours d'accomplissement. Une forme comme « cantando », par exemple, déclare qu'un être dont l'identité n'est pas définie est en train de chanter, mais elle ne dit pas quand cette action en déroulement a lieu.

L'absence de marque de personne et de temps extérieur (repérable par rapport au présent du locuteur) rend cette forme dépendante d'un verbe conjugué qui lui sert de repère temporel. Le gérondif déclare que l'action qu'il exprime se déroule en même temps que l'action déclarée par le verbe conjugué, il exprime donc une circonstance de celui-ci (ex : *salió corriendo*). Le gérondif ne peut pas assumer, en principe, de fonction adjectivale (font exception les formes *ardiendo*, *hirviendo* et *colgando*), comme peut le faire le participe présent français. Pour traduire un participe présent français qui vient qualifier un substantif, il faut avoir recours à une subordonnée relative qui sera nécessairement une relative déterminative, c'est-à-dire une relative qui restreint l'extension de l'antécédent. Ces relatives peuvent se construire à l'indicatif ou au subjonctif.

Dans l'exemple du texte, la caractéristique attribuée à la sonnerie est avérée dans un contexte au présent, le verbe de la relative sera donc au présent de l'indicatif : « el timbre que marca las clases ».

Commentaire sur cette question :

Cette question a montré que de nombreux candidats ont une connaissance intuitive de la langue espagnole : la traduction était souvent correcte, mais beaucoup ont été incapables de la justifier. Bien souvent ils n'ont même pas eu conscience que le recours à une relative, n'était pas la meilleure mais bien **la seule** solution. Un futur enseignant de langue ne peut pas se contenter de cette connaissance intuitive, elle doit être étayée par de solides connaissances grammaticales pour qu'il puisse en expliquer le fonctionnement.

Il était important de bien cerner la question : elle ne portait pas sur la morphologie du gérondif espagnol (la façon de former un gérondif) mais sur son emploi (syntaxe). Il fallait également analyser le participe présent français, constater qu'il avait un rôle adjectival mettait tout de suite les candidats sur la bonne voie.

La très grande majorité des candidats est incapable de présenter les particularités du gérondif. Une erreur fréquemment commise est de croire que « *le gérondif est utilisé en espagnol pour exprimer une action qui se produit au moment où l'on parle* ». Cela dénote un manque certain de réflexion sur la langue. Beaucoup de candidats n'ont pas conscience que l'on peut concevoir une action en déroulement dans le passé (ex : *de niño iba cantando a la escuela*) ou le futur (ex : *vendrá corriendo al salir de la escuela mañana*) et confondent le « temps des horloges », autrement dit le passé, le présent ou le futur repérable par rapport au locuteur et le temps interne, la représentation du déroulement de l'événement (à venir, en déroulement ou à l'état achevé à n'importe quel moment du « temps des horloges »).

Un grand nombre de candidats semble ignorer que le gérondif espagnol ne peut pas assumer un rôle adjectival et présente le passage par une subordonnée comme une préférence et non une obligation. Les justifications sont diverses : « *parce que c'est moins lourd* » ou « *parce que ça fait plus espagnol* » ou encore « *l'espagnol n'aime pas les gérondifs* » ...

Trop rares sont les copies dans lesquelles les termes « subordonnée relative » apparaissent et celles qui font la distinction entre explicatives et déterminatives sont quasiment inexistantes. C'est pourtant sur cette distinction que JM Bedel ouvre le chapitre sur les relatives dans sa grammaire (cf. infra bibliographie). Des réponses comme « *j'ai choisi que + verbe conjugué* » ou pire, « *je traduis par un verbe conjugué* » en omettant de dire que ce verbe est précédé de « que », sont inacceptables.

Pour parachever le travail, il fallait non seulement identifier la nature de la subordonnée utilisée mais également justifier le mode et le temps du verbe conjugué dans cette subordonnée.

Les questions portant sur la version

Première question : *Vous analyserez grammaticalement la subordonnée « que pudieran cometer las tropas africanas » (ligne 2) et commenterez l'effet produit par le mode qui y est employé. Vous justifierez ensuite votre traduction de cette séquence.*

La subordonnée « que pudieran cometer las tropas africanas » est une relative introduite par le pronom relatif « que ». Elle est complément du substantif « barbaridades », le pronom relatif, quant à lui, est sujet du verbe « pudieran » qui est à la troisième personne du pluriel de l'imparfait du subjonctif du verbe « poder ». Il s'agit d'une relative déterminative, autrement dit qui restreint l'extension de l'antécédent, (c'est-à-dire le nombre d'êtres ou d'objets auxquels on peut appliquer un mot). En effet, dans l'ensemble de tous les actes auxquels peut renvoyer le substantif « barbaridades », le locuteur ne retient que ceux commis par les troupes africaines.

En espagnol, le mode employé dans la subordonnée dépend de la nature de la relative. Les relatives explicatives, -qui ne font que déclarer une caractéristique accessoire, incidente, sans participer à la définition de l'antécédent-, sont toujours à l'indicatif. Pour les relatives déterminatives, en revanche, le locuteur a le choix entre l'indicatif et le subjonctif. Dès lors que la réalisation de l'événement déclaré dans la relative est envisagée par le locuteur comme une éventualité et donc comme non avérée, celui-ci emploiera le subjonctif.

Dans le texte, le narrateur a choisi le subjonctif, et c'est l'imparfait dans la proposition principale (« era un fotógrafo... ») qui a entraîné l'emploi d'un imparfait du subjonctif dans la relative, en application de la concordance des temps. Le narrateur pose donc, par son choix modal, que les atrocités commises par les troupes africaines ne sont pas avérées, ces troupes peuvent éventuellement en commettre comme ne pas en commettre. Cette idée est rendue le plus souvent en français par un conditionnel et c'est cette possibilité que nous avons retenue : « les atrocités que pourraient commettre les troupes africaines ».

Précisons malgré tout qu'il est également envisageable de faire appel à un imparfait de l'indicatif, renforcés le cas échéant par un adverbe qui déclare explicitement l'éventualité (« les atrocités que pouvaient [éventuellement] commettre les troupes africaines ») ou par le recours à l'adjectif « susceptible » (« les atrocités susceptible d'être commises par les troupes africaines »).

Commentaire sur cette question : La question posait le problème du mode dans les subordonnées relatives déterminatives.

Le jury a pu constater avec cette question l'incapacité de certains candidats à identifier les temps verbaux, tant en français qu'en espagnol (ex : « pudieran est un subjonctif imparfait en espagnol, et sera également traduit par un subjonctif imparfait en français, c'est pourquoi je l'ai traduit par pourraient » ou encore « pudieran se traduit par un plus-que-parfait en français, d'où aurait pu »). Certains ont du mal à distinguer clairement dans leur esprit la construction espagnole et sa traduction française.

Nous ne nous attarderons pas sur l'incapacité de très nombreux candidats à analyser une subordonnée, ils sont très nombreux à confondre complétive et relative et donc conjonction de subordination et pronom relatif. Ils ne savent pas non plus que le choix entre indicatif et subjonctif dépend du point de vue du locuteur sur l'événement déclaré dans la subordonnée et non pas la réalité objective des faits.

La traduction par « auraient pu commettre » constitue un contresens sur la chronologie des faits.

Deuxième question : *Vous rappellerez les valeurs et emplois du passé composé et du passé simple en espagnol et en français et justifierez votre traduction de « desde que la vi por primera vez » (ligne 10) et de « a mí, ni entonces ni nunca después, me habló Jesús de aquel exodo » (ligne 11).*

En espagnol péninsulaire, le passé simple et le passé composé sont couramment utilisés, aussi bien dans la langue orale que dans la langue écrite. Le choix entre ces deux temps relève de l'énonciation, c'est-à-dire de la vision que veut communiquer le locuteur. Le passé simple déclare l'existence d'un événement révolu et coupé du présent du locuteur. Avec un passé composé, en revanche, le locuteur parle d'un événement qu'il déclare achevé (grâce au participe passé qui véhicule l'image d'un événement accompli) mais en le rattachant au moment où il parle (avec emploi de l'auxiliaire « haber » au présent de l'indicatif). De ce fait, le locuteur se présente comme concerné par les effets de l'action achevée. Il emploiera donc ce temps, chaque fois qu'il considèrera que l'action déclarée par le verbe entretient un rapport avec son présent d'énonciation.

En français, la distinction originelle entre les deux temps est la même qu'en espagnol, mais l'usage a entraîné la disparition du passé simple dans la langue orale ainsi que dans la langue écrite si le style n'est pas soutenu. Le passé simple est le plus souvent remplacé par le passé composé.

Les deux formes relevées dans le texte sont au passé simple, « vi » est la première personne du singulier du verbe « ver » et « habló » est la troisième personne du singulier du verbe « hablar ». Ils font tous les deux référence à des événements du passé (la découverte de la photo du père de Jesús et le silence de ce dernier à l'époque) que le locuteur pose comme révolus et coupés de son présent. Toutefois, nous ne sommes pas en présence d'un texte au style littéraire soutenu et la présence de mots comme « papá », par exemple, au lieu de « mi padre » nous conduit à choisir un passé composé pour traduire ces deux passés simples. Ajoutons, en outre, que si le texte nous plonge dans le passé, il y a un mouvement de remontée vers le présent (« todavía conservamos » ; « ni entonces ni después », le terme « después » n'est pas borné, c'est un après qui peut remonter jusqu'au présent) : on ne fait donc pas violence au texte en employant un passé composé. Nous proposons donc la traduction suivante : « Nous avons encore cette photo qui à l'époque où je l'ai vue pour la première fois était déjà couleur sépia... [...] Ni alors, ni jamais ensuite, Jesús ne m'a parlé, à moi, de cet exode... ».

Commentaire sur cette question : Peu de candidats ont su parler des valeurs de ces deux temps en termes simples et justes. Deux erreurs reviennent fréquemment dans les copies concernant le passé simple : il servirait à exprimer un fait ponctuel, c'est-à-dire qui ne perdure pas dans le temps et nécessairement lointain, voire très lointain. Le passé simple, en réalité, se contente de dire que le locuteur considère depuis son présent un événement qui est révolu et coupé du présent. La forme verbale ne dit rien du caractère ponctuel ou non de l'événement (ex : *Cantó durante 30 años con el mismo entusiasmo*), pas plus qu'elle ne précise depuis quand l'événement est révolu : un locuteur peut tout à fait parler au passé simple d'un fait qui a eu lieu le matin même, tout dépend de la façon dont il conçoit cet événement. Pour certains candidats, la présence dans la phrase française de complément temporel (*hier, la semaine dernière*) indiquant une période de temps clôturée suffit à entraîner l'emploi du passé simple en espagnol. Les choses sont un peu plus subtiles que cela.

Certains candidats ont confondu le passé composé et la périphrase verbale « *estar + gérondif* ».

En ce qui concerne l'emploi de ces temps dans les deux langues, les candidats ont du mal à faire la différence entre l'emploi qui découle de la valeur originelle de chaque temps (la même dans les deux langues) et l'usage qui s'est imposé et qui veut qu'en français le passé simple a quasiment disparu alors qu'il est très présent en espagnol.

Conseils pour la préparation de l'épreuve de « Choix de traduction »

L'épreuve se veut parfaitement accessible à l'ensemble des candidats et particulièrement formatrice pour le métier qu'ils se préparent à exercer, mais, comme nous l'avons dit, elle se prépare. Les candidats trouveront ci-dessous quelques conseils, une liste indicative (non exhaustive) des points sur lesquels ils peuvent être interrogés et une bibliographie.

. Conseils

1. Se munir d'une grammaire française simple et précise et d'une grammaire espagnole et reprendre très sérieusement les bases : conjugaison, nature et fonction des mots et des subordonnées.
2. Revoir les cours de grammaire ainsi que les notes prises en cours de traduction.

. Liste non exhaustive des points susceptibles d'intéresser le jury

- . L'emploi des déterminants ;
- . L'emploi des pronoms personnels sujets en français et en espagnol ;
- . Le traitement de l'allocutaire en français et en espagnol (*tú, usted, vos* dans certains pays d'Amérique latine ... ainsi que les pronoms compléments correspondants) ;
- . L'expression de l'indétermination du sujet, en français (pronom indéfini *on*, entre autres) et en espagnol ;
- . L'emploi des pronoms relatifs, entre autres les équivalents espagnols du « *dont* » français ;
- . La mise en relief en français (*c'est ... que/qui*) et en espagnol ;
- . Les périphrases verbales en espagnol (*estar, ir, venir, andar, llevar...* + gérondif)
- . L'emploi des prépositions en français et en espagnol ;
- . L'expression de l'opposition : *mais / pero, sino* ;
- . L'emploi des verbes *ser* et *estar* en espagnol ;
- . La voix passive en français et en espagnol ;
- . L'emploi du passé simple et du passé composé en français et en espagnol ;
- . L'impératif en français et en espagnol ;
- . L'expression de la conjecture en français et en espagnol ;
- . L'emploi du participe présent français et du gérondif espagnol ;
- . Les subordonnées et le choix du mode indicatif/subjonctif (complétives, relatives explicatives/déterminatives, temporelles, concessives, ...).

. Bibliographie indicative

A) - Grammaires du français :

- . HAMON, A., *Grammaire française. Classe de quatrième et classes suivantes*, Paris : Classique Hachette, 1966.
- . GREVISSE, M., *Précis de grammaire française*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1995.
- . GREVISSE, M., GOOSSE, A., *Le Bon usage. Grammaire française*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1993 (13^{ème} édition). [Comme ouvrage de consultation].
- . WAGNER, R.L., PINCHON, J., *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette Université, 1962.
- . CHARAUDEAU, P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette, 1992.

B) - Grammaires de l'espagnol :

- . R.A.E., *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid : Espasa Calpe, (plusieurs rééditions).
- . R.A.E., Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vol., Madrid : Espasa Calpe, 2009. [Ouvrage de consultation].
- . BEDEL, J.-M., *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris : PUF, 1997 (plusieurs rééditions). [C'est notamment la grammaire à consulter pour la distinction entre relatives explicatives et déterminatives]

- . GERBOIN, P., LEROY, C., *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris : Hachette, 1992 (plusieurs rééditions).
- . POTTIER, B, DARBORD, B, CHARAUDEAU, P., *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris : Nathan Université, 1994.

C) - Ouvrages autres

- . FRETTEL, H., ODDO-BONNET, A., OURY, S., *L'épreuve de faits de langue à l'oral du Capes d'espagnol*, Paris : Sedes, 2007.
[Même si l'épreuve a changé, cet ouvrage est toujours d'actualité. Il reprend dans une première partie les bases de l'analyse grammaticale (nature et fonction)]
- . GIL, H., MACCHI, Y., *Le thème littéraire espagnol*, Paris : Nathan Université, 1993.
[Les notes comportent des remarques grammaticales et linguistiques d'un grand intérêt]
- . CAMPRUBI, M., *Études fonctionnelles de grammaire espagnole*, Toulouse-le-Mirail : Presse Universitaire du Mirail, 2001.
[Cet ouvrage a le mérite de retenir pour étude un certain nombre de points grammaticaux qui peuvent poser une difficulté aux traducteurs]

Conseils pour la rédaction de l'épreuve pour les sessions à venir

Les candidats ont manqué de temps cette année pour traiter les quatre questions, **le jury a donc décidé de réduire le nombre de questions dès l'an prochain afin qu'ils puissent soigner aussi bien la forme que le fond. Elles seront désormais au nombre de deux, une par type de traduction.** Les candidats doivent toujours partir de la langue du texte source pour aller vers la langue cible. Sauf indications autres de l'intitulé de la question, il est recommandé de suivre les étapes présentées ci-dessous :

- . Une introduction de quelques lignes pour identifier le morphème ou la structure qui fait l'objet de la question et dégager une problématique.
- . Une 1^{ère} partie pour présenter le fonctionnement du morphème ou de la structure dans la langue source.
- . Une deuxième partie pour présenter le fonctionnement du morphème ou du système dans la langue-cible
- . Une 3^{ème} partie (qui vient clore la réponse) dans laquelle le candidat rappelle la traduction proposée dans le thème ou la version et la justifie en s'appuyant explicitement sur ce qu'il a exposé précédemment. Il est astucieux de ne pas obliger les correcteurs à rechercher dans la traduction du thème ou de la version le segment concerné par la question, certains candidats se seraient ainsi aperçus qu'ils justifiaient autre chose que ce qu'ils avaient proposé dans la partie « traduction ».

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE LEÇON

PREMIERE PARTIE : ANALYSE D'UN DOCUMENT EN ESPAGNOL

Les candidats ont été confrontés cette année à de nouvelles épreuves, mais la partie en espagnol, consistant en une analyse de document (texte, image ou extrait filmique) ne devait pas les décontenancer dans la mesure où cet exercice sollicite des savoirs relevant de la culture générale et des techniques acquises au cours de leur formation.

1. Nature des sujets

Au cours de la session 2011, ont été proposés aux candidats 10 sujets de leçon dans lesquels le document principal à analyser en langue espagnole, était :

a) soit un texte littéraire :

- un fragment de roman :
 - * *El sueño del celta*, de Mario Vargas Llosa (Madrid, ed. Alfaguara, 2010, p. 206-208)
 - * *Carta 75, de Gazel a Ben Beley*, tirée des *Cartas Marruecas*, de José Cadalso (écrites en 1773-1774 mais publiées en 1789)
 - * *El mocho*, de José Donoso (1997)
 - * *El cartero de Pablo Neruda*, d'Antonio Skármeta (2003)
- un fragment de nouvelle :
 - * *Graffiti*, tirée de *Queremos tanto a Glenda*, de Julio Cortázar (1980)
- un romance :
 - * *Paseábase el rey moro* (Cancionero de Amberes, 1545)

b) soit un document de civilisation, riche en procédés rhétoriques, stylistiques et expressifs, au service d'une critique de la consommation de tabac, extrait de :

- * *Política indiana*, de Juan de Solórzano Pereira (Madrid, 1736 [3^e éd], libro II, cap 10).

c) soit un extrait filmique :

- * *El último caballo*, d'Edgar Neville (1950)

d) soit un tableau :

- * *La rendición de Breda o Las Lanzas*, de Diego Velázquez (1634-1635)

Dans tous les cas, le premier réflexe du candidat doit être **d'identifier la nature du document proposé** (prose romanesque, article de journal, photo, tableau, extrait filmique, etc.) et à partir de là choisir une stratégie d'approche, un axe d'analyse qui soit adapté au genre du texte et qui prenne en compte les procédés expressifs employés par l'auteur : par exemple, dans le texte de José Donoso proposé cette année, l'étude des voix narratives, de la polyphonie, le glissement d'une voix à l'autre ; ou encore, dans le texte de Juan de Solórzano Pereira (*Política indiana*), la condamnation de la consommation de tabac, sa portée morale – au-delà de simples considérations de santé publique – et les procédés d'écriture qui l'incarnent, particulièrement riches dans le poème.

2. Stratégies d'analyse et attentes du jury

Analyse linéaire ou thématique

L'analyse du document pourra être linéaire (pour les documents qui s'y prêtent : texte littéraire, de civilisation ou extrait filmique, l'image fixe ne pouvant évidemment donner lieu à ce type d'analyse) ou thématique.

Cependant, le choix de l'analyse linéaire ne peut en aucun cas se borner à une énumération de remarques décousues, faites au fil de l'extrait. Elle présuppose une étude, même rapide (en introduction, par exemple) de la progression du texte, des mouvements qui le composent, de la dynamique qui l'anime. Cette étude préalable aura permis de dégager un ou plusieurs axes de lecture.

Si l'analyse suit un ordre thématique, il est vivement déconseillé de séparer le fond de la forme (en consacrant par exemple la première partie à l'un et la deuxième à l'autre), stratégie qui ne peut conduire qu'à un catalogue de procédés détachés du sens auquel l'auteur les a intimement liés.

De même, il est peu profitable – comme l'ont fait plusieurs candidats – de consacrer une première partie à une glose du texte, sorte de paraphrase générale de ses contenus assortie de quelques remarques rapides sur les stratégies expressives, et de consacrer une deuxième partie au « contexte », la deuxième partie devenant inévitablement un exposé de faits historiques, culturels ou autres, sans rapport direct avec le document.

Il est indispensable que l'analyse fasse vivre le document dans sa complexité : fond qui s'incarne dans une forme, écriture (ou image) qui dialogue avec un contexte, texte (ou image) qui se nourrit d'échos, d'apports internes ou externes.

Déroulement de l'exercice

Bien que l'analyse du document ne puisse être totalement exhaustive, compte tenu des limites de temps imposées au candidat dans sa préparation et dans sa présentation (20 minutes, en espagnol), elle ne saurait se limiter à un survol, rapide et approximatif. Les 20 minutes dont le candidat dispose pour sa présentation doivent lui permettre de bâtir un exposé dynamique, ordonné et rythmé, qui rende compte des principaux aspects du document, en insistant notamment – tout au long de l'analyse – sur les stratégies de langage mises en œuvre.

*Introduction

Dans l'introduction, le candidat pourra notamment :

- 1) Définir la nature du document (prose romanesque, article de journal, photo, tableau, extrait filmique, etc.).
- 2) Situer l'extrait (ou l'image) dans un contexte (historique, culturel, socio-politique...), au sein d'une œuvre (si le candidat la connaît) ou de la production d'un auteur et, si nécessaire, au sein d'un genre (par exemple s'il s'agit d'un texte : la *comedia*, le *romance*, la narration romanesque, le genre épistolaire, l'ode, le sonnet...). L'inscription du texte dans un genre suppose un ensemble de codes avec lesquels le document entretient nécessairement un dialogue (que ce soit pour les suivre, les rompre, les déformer, les tourner en ridicule).
- 3) Poser une problématique, définir un ou plusieurs axes d'approche.

4) Analyser rapidement la construction du document (mouvements, progression) en définissant par exemple des mouvements ou des parties, qui pourront éventuellement être exploités dans le cadre d'une étude linéaire, voire thématique.

(NB : Il est inutile, dans la première partie de l'exercice en espagnol, de présenter les autres documents du dossier, qui seront exploités dans la deuxième partie de l'épreuve intitulée *Exploitation pédagogique*. Dans la première partie de l'épreuve les candidats doivent se centrer sur l'étude du document proposé).

*Corps de l'étude

Le candidat devra procéder à une analyse du document qui rendra compte de manière assez détaillée de ses spécificités, thématiques et expressives, de ses enjeux, de sa complexité, de sa démarche, en suivant une progression linéaire ou thématique et en rattachant la plupart de ses analyses à la ligne ou aux lignes définies par les axes d'approche précédemment énoncés dans l'introduction.

*Conclusion

Elle ne saurait se limiter (comme le jury l'a trop souvent entendu) à une répétition d'éléments déjà exposés dans l'introduction (en reformulant notamment la fameuse « problématique » sous une forme affirmative et non plus interrogative).

Il faut conclure en caractérisant le texte de manière globale, en synthétisant ses contenus, ses modalités, ses stratégies. Rappeler alors l'« axe » de lecture peut s'avérer utile, mais n'est nullement suffisant.

Enfin, dans un deuxième temps, la conclusion peut ouvrir sur des perspectives (par exemple : même problématique dans autres œuvres, chez d'autres auteurs, ou bien autres réponses à ce même contexte, apportées par d'autres documents, d'autres textes ou images, que le candidat peut connaître et citer).

Dans tous les cas, ces analyses ne sauraient se résumer à un ensemble de « recettes » prédéfinies, mais doivent tenir compte de la spécificité du document.

Écriture, procédés, langage

Le jury attend des candidats une étude des stratégies expressives présentes dans le document.

Bien que le texte littéraire ait une spécificité dans ce domaine (puisqu'il est, plus que tout autre, caractérisé par la densité, la richesse, la complexité voire parfois l'ambiguïté des stratégies expressives), on rappellera qu'un texte dit « de civilisation » met également en jeu des stratégies formelles qu'il est profitable d'analyser en les reliant au sens et aux enjeux du texte. Ainsi la lettre 75 de Cadalso, qui dénonçait un phénomène de société (les mariages forcés), creusait-elle l'exagération, tout en cultivant les jeux d'antithèses, le paradoxe et la coïncidence des contraires pour montrer l'absurdité de la situation et inviter à une réforme.

Tout document, quel qu'il soit, met en jeu un langage – au sens le plus large du terme : cinématographique, pictural, poétique, théâtral... – qui doit faire l'objet d'une étude organisée et maîtrisée.

Enjeux et implications du document

Il est également souhaitable que les candidats puissent rendre compte des enjeux du document. Ces derniers ne peuvent être décelés sans une connaissance minimale du contexte (historique, politique, social), des grands courants (littéraires, idéologiques, culturels) dans

lesquels s'inscrit le document. Ainsi, s'il était possible d'aborder le texte de Cadalso sans connaissances particulières sur l'auteur, il n'était en revanche pas possible de saisir les implications du texte en ignorant son inscription dans le contexte du XVIII^e siècle (la date du texte était fournie aux candidats), des Lumières (en Espagne, la *Ilustración*) et sa relation avec l'exemple modélisant des *Lettres persanes* de Montesquieu (connaissances qui relèvent de la culture générale que l'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant).

Dans tous les cas, le jury n'attend pas de l'érudition, mais de la culture générale. Il est donc recommandé aux candidats, s'ils craignent d'avoir des lacunes dans ce domaine, de se tenir au courant de l'actualité en Espagne et dans les pays de langue espagnole, d'avoir (ou d'acquérir) une connaissance des grands événements historiques, des grands mouvements culturels, artistiques, littéraires, picturaux. Un enseignant est un vecteur de langue, mais aussi de culture (pris dans le sens le plus vaste et le plus humaniste du terme), et il est bien clair que la seule maîtrise de la langue ne suffit pas à faire un professeur d'espagnol.

Problématique, l'axe (ou axes) de lecture

Voilà une question qui préoccupe les candidats. La plupart d'entre eux ont bien compris que leur analyse devait être guidée par une « problématique », un axe ou des axes.

Il est évident qu'il n'est pas possible de rattacher *toutes* les remarques que peut inspirer l'analyse du document à une problématique, à moins de tomber dans une lecture extrêmement artificielle et forcée.

Il importe cependant que la problématique -l'axe ou les axes d'approche – ne se limite pas à une question que l'on formulerait au cours de l'introduction, qui serait ensuite totalement oubliée au cours de l'analyse, et qui ne réapparaîtrait – comme par magie et généralement fort brièvement – qu'au moment de la conclusion. Certains candidats proposent un axe de lecture (parce qu'ils ont retenu de la formation qu'ils ont suivie qu'il « fallait une problématique »), le laissent de côté au cours de leur analyse, puis l'exhument et le ressuscitent de manière artificielle – puisque totalement détachée de l'analyse qui précède – au moment de la conclusion. L'axe ou les axes doivent éclairer l'analyse, lui apporter de la cohérence, servir de fil directeur (dont on peut s'écarter par moments, un document n'étant pas nécessairement monolithique ni construit autour d'un seul « fil »).

D'autre part, il est également important de comprendre que le terme de « problématique » (qui peut être formulée par exemple sous la forme d'une question) ne doit pas donner lieu à une sorte de « dissertation » sur le texte avec des mouvements de type « thèse, antithèse, synthèse ». Il s'agit d'un angle d'approche permettant de rendre compte de la plupart des significations et des stratégies du texte.

Langue

Enfin, le jury attend une langue correcte. Il ne s'agit pas d'une langue obligatoirement soutenue. On n'exige pas du candidat qu'il parle comme un livre. Mais la correction grammaticale, l'exactitude, la pertinence du lexique sont de mise.

La richesse, la précision, la recherche, la finesse de l'expression constituent naturellement un plus.

Les candidats hispanophones (les autres aussi, d'ailleurs) veilleront à ne pas s'exprimer de manière relâchée, familière, comme dans une conversation informelle. Le maniement de la langue dans le cadre d'un concours de recrutement exige une certaine rigueur et précision – même s'il s'agit d'une langue qui leur est familière. D'autre part, les candidats ne doivent pas perdre de vue que le jury prend des notes en les écoutant et doivent prendre garde à parler à un rythme qui le permette. Il ne s'agit aucunement de dicter mais pas non plus d'adopter un débit de conversation, qui plus est espagnole ! Si une bonne accentuation, une bonne intonation seront du meilleur effet bien sûr, pour exposer le jury à une langue naturelle, une

articulation relâchée et une vitesse excessive deviendront vite une entrave à une prise de notes indispensable et joueront l'effet inversé de celui recherché par le candidat.

Quelques écueils

Le jury a observé chez les candidats une série d'erreurs et de fourvoiements qui sont signalés ici non pas dans le but de les stigmatiser, mais afin que les futurs candidats puissent améliorer leur prestation en les évitant.

La **paraphrase** est l'un des principaux défauts observés. Beaucoup de candidats répètent, glosent le document proposé sans analyser les procédés (littéraires, cinématographiques, rhétoriques, picturaux, etc.) qui font sa spécificité et sa richesse. Les documents en prose semblent, plus que les autres, poser parfois des problèmes aux candidats, inspirant encore davantage la paraphrase. Or, un document en prose n'est pas moins riche en stratégies expressives. Celles-ci peuvent être, entre autres, narratives (analyse des voix, phénomènes de polyphonie, présence de différentes modalités narratives : récit, discours direct, discours rapporté, discours indirect libre), descriptives (idéalisations, hyperbole, description réaliste avec « effet de réel », déformations critiques...), polémiques (procédés critiques, satiriques), poétiques (comme dans la prose poétique de Valle Inclán ou de Julio Llamazares). En aucun cas un texte en prose ne doit désarçonner les candidats.

Un autre défaut fréquemment observé est le **manque de culture générale**. Le jury n'attend pas des candidats des exploits d'érudition, mais des connaissances sur l'actualité espagnole et des pays hispaniques, une connaissance de la géographie, de l'histoire, des grands courants, des grandes figures de style littéraires. Les principaux repères historiques sollicités par les documents proposés aux candidats cette année (pour l'Espagne : Conquête et Colonisation de l'Amérique, Espagne des Habsbourg, Guerre d'Indépendance, dictature franquiste, transition démocratique ; pour l'Amérique Latine : chute de Salvador Allende, dictatures de Pinochet au Chili, de Videla en Argentine) relèvent du cycle de Terminale (« Gestes Fondateurs ») et constituent des connaissances que l'on est en droit d'attendre d'un futur professeur.

Enfin, de nombreux candidats tombent également dans le travers consistant à réduire leur analyse à une **énumération décousue** de quelques procédés d'écriture non exploités et non reliés au sens du document. Là encore il importe de souligner que l'analyse doit être construite. Elle doit avoir une cohérence qui fasse dialoguer fond et forme, texte (ou image) et contexte. La capacité à présenter une analyse organisée, cohérente, suivant une progression susceptible de convaincre un auditoire est, là aussi, une qualité dont doit faire preuve un enseignant.

DEUXIEME PARTIE : EXPLOITATION PEDAGOGIQUE

DUREE 30 minutes : 20 minutes d'exposé suivies de 10 minutes maximum d'entretien avec le jury.

1. RAPPELS

DOCUMENTS A CONSULTER

- B.O. N° 29 DU 22/07/2010
 - Organisation des stages :
 - Pratique accompagnée, groupée ou filée, inférieur à 40 jours.
 - Responsabilité, prioritairement réservé aux candidats admissibles aux concours ; volume de stages offerts par académie ; durée maximum six semaines.
- SITE INSTITUTIONNEL www.education.gouv.fr
 - Concours emplois et carrières – se préparer – épreuve d'admission.

2. RECOMMANDATIONS

AVANT LES EPREUVES

- Connaître les modalités de l'épreuve du concours avant de suivre les stages afin d'en tirer tous les enseignements nécessaires.
- Prendre connaissance des épreuves précédentes et du rapport de jury.
- S'entraîner régulièrement pour que les connaissances soient réellement au service du sujet proposé (éviter un traitement superficiel du sujet) et que le temps de prestation soit maîtrisé.

L'EPREUVE EN ELLE-MÊME

- Il convient de présenter tous les documents du dossier avant de procéder à la réponse aux questions posées. Pour le document qui a fait l'objet de l'analyse en espagnol ce sera fait plus succinctement.
- Connaissances spécifiques de la culture hispanique :
 - Ne pas partir sur des considérations trop générales mais relier clairement les apports culturels aux documents du dossier.
 - Ne pas forcer le document pour introduire un élément qui semblera, de fait, plaqué. Il ne s'agit pas de démontrer sa culture mais plutôt de savoir l'utiliser pour éclairer et enrichir l'exploitation pédagogique des documents travaillés en cours.
- Niveau de classe:
 - Pour choisir des notions précises et pertinentes, il est indispensable de bien connaître les programmes thématiques et linguistiques des classes de collège et de lycée adossés au CECRL (on pourra s'entraîner lors des stages en s'appuyant sur les manuels scolaires des élèves, par exemple).
 - Encore une fois, il n'est pas pertinent de rester dans des généralités, ni de citer tous les points du programme.
 - Il convient de savoir faire référence à ces programmes de façon judicieuse pour justifier du niveau (difficulté des supports, connaissances et compétences à faire acquérir selon la classe).
- Ordre d'étude des documents :

- L'organisation de travail choisie sera justifiée.
- Tout ordre sera pertinent si le choix proposé est **COHERENT** et **COMPATIBLE** avec les activités langagières évoquées ensuite.
- Il faut faire preuve de bon sens : partir du document le plus accessible aux élèves (ne pas imaginer que le document iconographique est forcément le plus abordable).
- Les difficultés spécifiques et les démarches envisagées pour y remédier
 - Discriminer l'essentiel de l'accessoire et proposer une démarche réfléchie. Elle ne sera pas forcément développée dans son exhaustivité mais le candidat sera capable d'y revenir, le cas échéant, si le jury le lui demande.
 - Les difficultés d'ordre linguistiques sont convenablement repérées et appréhendées du point de vue de la remédiation.
 - Exemples :
 - Les problèmes d'élucidation du lexique pour les documents ne doivent pas systématiquement faire l'objet de traductions ou de notes lexicales exhaustives.
 - L'élucidation totale du lexique n'est pas le but poursuivi ; on recherchera une approche globaliste qui suppose un repérage des éléments connus dans le document et une construction de sens à partir de ceux-là.
 - Pour cette élucidation on pourra avoir recours au mime, dans les limites du bon sens.
 - La contextualisation des documents pour en favoriser la compréhension peut être une aide intéressante pour la classe (rapprochement *Cartas marruecas/Les lettres persanes*)
 - Les liens d'un document à l'autre du dossier reposent sur une exploitation cohérente (ordre des documents et enchaînements sensés des activités).
- Les activités langagières :
 - Elles doivent être au service du sens du document et leur mise en œuvre doit être réaliste pour faire progresser le niveau linguistique ; toute observation sur la faisabilité sera bienvenue (mise en cohérence de l'horaire avec l'ambition pédagogique).
 - Être capable de travailler dans une classe hétérogène avec des entrées pédagogiques diversifiées s'inscrit dans un principe de réalité.
 - Il convient de ne pas donner les contenus dans leur détail, d'éviter le catalogue.
 - Il s'agit dans une classe de langue vivante de faire circuler la parole, si on commence l'exploitation du dossier par un entraînement à la compréhension de l'écrit, elle sera logiquement suivie d'une activité d'oral en continu ou en interaction pour une mise en commun et un partage des informations.
 - L'usage de grilles et autres QCM et vrai/faux devra pouvoir être décrit et justifié au cours de l'entretien.
 - Savoir prendre des initiatives de l'ordre de la proposition de l'enregistrement est judicieux (un poème, *romance*, par exemple, pourra être abordé dans la classe sous forme d'un enregistrement pour une compréhension de l'oral, bien sûr, mais aussi pour apprécier sa

- musicalité et l'appréhender de la manière la plus authentique (oralité du roman dans la tradition)).
- L'écoute globale puis fractionnée est pertinente si le candidat précise que les pauses se feront par unités de sens (qu'il donne et qu'il est capable de justifier) et pas uniquement par phrases.
 - L'utilisation des TICE pour favoriser les apprentissages est intéressante dans la mesure où ils sont au service de l'activité langagière.
 - Il ne faut pas confondre activité langagière et exercice de grammaire.
- Les outils linguistiques à faire acquérir ou à réactiver :
- Les choix opérés devront être au service du commentaire et de l'analyse des documents du niveau de classe et du type d'activités langagières proposés.
 - Il convient de penser plus à l'acquisition/réactivation lors des activités de cours qu'à une liste d'éléments linguistiques relevés dans les documents.
 - On sélectionne un point particulier du texte qui a plusieurs occurrences d'apparition dans le dit texte pour que les élèves l'utilisent suffisamment au cours du commentaire pour le brasser et le fixer.
 - Le candidat devra être capable au cours de la reprise de donner des explications et des exemples du dispositif.
 - La pratique actionnelle et les objectifs de tâches intermédiaires et finales ne doivent pas être le prétexte à une multiplication de petites productions tant écrites qu'orales qui atomiseraient l'analyse et le commentaire.
 - Ancrer une activité langagière dans le réel de la pratique de la langue du pays ne doit pas aboutir à une tâche déconnectée de la réalité scolaire des élèves.
 - Le travail à faire à la maison et les évaluations intermédiaires puis finales doivent être réalistes compte tenu du niveau choisi, du programme etc. encore une fois **cohérence et bon sens seront les maîtres mots de cette épreuve.**

EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE : EPREUVE SUR DOSSIER

Bien que l'intitulé n'ait pas changé, la nouvelle épreuve sur dossier est fondamentalement différente de l'exercice pratiqué dans les anciennes épreuves orales. Non seulement elle ne comporte plus de volet didactique mais elle repose sur un programme tri-annuel qui se décline en deux questions : le Mexique des années 1940 et 1950, et la transition démocratique espagnole.

À ce propos, signalons d'emblée que cette dernière question a fait l'objet d'une redéfinition pour les deux prochaines sessions afin que soient clairement identifiées deux œuvres, comme c'est déjà le cas pour la question sur le Mexique avec le livre d'Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, et le film de Luis Buñuel, *Los olvidados*. Il s'agit désormais, pour la transition, de l'ouvrage coordonné par Carlos Serrano et Marie-Claude Lécuyer, *Otra España (documentos para un análisis)*, et de *Crónica sentimental de la Transición*, de Manuel Vázquez Montalbán. Nous invitons vivement les candidats à se reporter à ce programme reformulé indiqué dans les Remarques générales de ce rapport.

Lors de cette première session, dix sujets ESD ont été proposés, cinq sur le Mexique et cinq sur la transition, avec les chapeaux thématiques suivants :

Pour la transition :

"Transición y movida", "Transición: continuidad y ruptura", "Legitimación de la monarquía española", "La transición española a través de la trayectoria de Adolfo Suárez", "Mujeres y transición".

Pour le Mexique :

"Representaciones del México rural e indígena", "*Los olvidados* y el surrealismo", "*Los olvidados*: reflejo de una realidad inadmisibile", "Miseria, infancia y ferrocarril", "El ser mexicano".

Tous les dossiers étaient constitués de trois documents dont au moins un de nature iconographique (parmi lesquels deux photographies de Manuel Álvarez Bravo et une de Juan Rulfo). Quatre dossiers incluait un fragment filmique (trois extraits de *Los olvidados* ainsi qu'un extrait de la série télévisée de Silvia Quer, *23-F, el día más difícil del Rey*). Au moins une des deux œuvres au programme était représentée dans chacun des dossiers consacrés au Mexique.

Quels sont les attendus de cette nouvelle épreuve ? Les candidats doivent tout d'abord démontrer une bonne connaissance du programme en ne se limitant pas au contenu des documents qui leur sont proposés, mais en étant capables de nourrir leur exposé avec des éléments complémentaires susceptibles d'éclairer ces documents et de les mettre en perspective. Ils doivent également dégager une problématique à partir de l'ensemble du dossier, c'est-à-dire faire preuve d'une capacité de synthèse et de réflexion globale, puis élaborer un plan pour articuler un développement visant à apporter une réponse au problème soulevé. Enfin, il est nécessaire d'utiliser véritablement les documents qui constituent le dossier. En effet, l'erreur la plus communément répandue, lors de cette première session, a consisté à « oublier » les documents, une fois la problématique posée, et à traiter cette dernière de façon très générale comme s'il s'agissait d'une question de cours ou d'un sujet de

dissertation. Si la nouvelle épreuve peut relever, par certains aspects, de la méthodologie de la dissertation, ce n'en est pas une à proprement parler puisque l'on attend que les candidats élaborent leur réflexion en s'appuyant précisément sur les documents qui leur sont fournis. Les membres du jury ont été ouverts, pour cette première année, à une certaine diversité d'approches et de méthodes, il est clair que l'on sera dorénavant en droit d'attendre des candidats qu'ils aient lu ce rapport et se soient préparés selon ses recommandations.

Rappelons que les candidats disposent de deux heures pour traiter deux épreuves, ce qui implique de bien gérer le temps de préparation. Consacrer la dernière demi-heure à la question "Agir...", correctement préparée en amont, devrait être suffisant, ce qui laisse une heure trente pour élaborer la réflexion autour du dossier. De même, il faut impérativement maîtriser le temps de l'exposé qui ne peut dépasser vingt minutes. Il ne s'agit pas de viser l'exhaustivité puisque, à la suite de la prestation orale du candidat, a lieu un entretien d'une durée maximum de vingt minutes également, qui doit permettre d'approfondir les points de l'exposé qui ne l'auront pas été suffisamment.

Par ailleurs, comme pour la leçon, cette épreuve permet de s'assurer de la réelle maîtrise de la langue espagnole qui est évaluée à part entière. S'agissant d'un concours de recrutement de professeurs de langue, la richesse et l'authenticité sont valorisées, de même que la capacité à argumenter, convaincre et interagir avec le jury. Ajoutons que les questions posées n'ont pas pour objectif de piéger ou de déstabiliser les candidats, comme certains l'imaginent, mais de les amener à préciser ou clarifier tel ou tel point, éventuellement rectifier une erreur, afin d'améliorer leur prestation.

Concernant le déroulement de l'épreuve elle-même, il convient, dans un premier temps, de présenter les documents en complétant le paratexte avec des éléments susceptibles de les éclairer : par exemple, situer le contexte, préciser la nature du document, donner la structure du texte ou de la séquence, indiquer sa tonalité, etc. Tout élément s'avérant pertinent dans le cadre d'un dossier particulier.

Cela a été précisé plus haut, tous les dossiers sont proposés avec un chapeau thématique qui doit aider les candidats à orienter leur réflexion. La présentation des documents doit être guidée par le thème et aboutir à la problématique. Si la plupart des thèmes vont de soi, ce n'est pas toujours le cas. C'est pourquoi il est recommandé de bien lire l'intitulé afin d'éviter de s'égarer. Par exemple, le dossier ESD 4 SURR, composé de la séquence du rêve de Pedro dans *Los olvidados*, d'un poème surréaliste de Luis Buñuel et d'un tableau de Salvador Dalí, avait pour thème « *Los olvidados y el surrealismo* », il s'agissait donc d'aborder la question du surréalisme dans le film de Buñuel, et non de façon générale comme l'ont fait certains candidats.

À l'issue de la présentation des documents, on attend qu'une problématique soit dégagée et un schéma annoncé. Les candidats veilleront à exprimer ces points clairement et sans précipitation afin que les membres du jury puissent les noter. De la même façon, tout au long de l'épreuve, il faudra parler de façon intelligible et posée. Un exposé mené au pas de charge pour donner le plus d'informations possibles, dessert le candidat car on attend d'un futur professeur qu'il sache sélectionner et communiquer clairement des informations à son auditoire. De même, les différentes parties du développement annoncées dans l'introduction devront apparaître distinctement au fur et à mesure de l'exposé. Il n'est jamais inutile d'insister sur les articulations de la réflexion.

Comme son nom l'indique, une problématique consiste à poser un problème que le développement s'emploiera à résoudre, c'est dire à quel point la structure et la problématique sont liées : le plan adopté en dépend directement. La problématique peut être formulée comme

une question mais ce n'est pas obligatoire, en outre, il ne suffit pas de formuler une proposition interrogative pour poser une problématique...

Un exemple : le dossier ESD 8 CON avait pour thème : « La transición : continuidad y ruptura », il était composé d'un dessin humoristique de José Luis Marín, publié en octobre 1977, un texte bilan de Felipe González de décembre 1985, et un texte de Fabrizio Cossalter de 2009. Il s'agissait donc d'envisager la dichotomie continuité/rupture à l'aune du regard actuel que l'on peut porter sur la politique du consensus qui a prévalu pendant de nombreuses années. Une problématique erronée était, par exemple : « ¿En qué medida España osciló entre continuidad y ruptura con el franquismo durante los años de la transición democrática? ». En effet, elle ne correspondait pas aux documents qui composaient le dossier et ouvraient vers une perspective plus actuelle de bilan du processus démocratique. Une problématique correcte était, par exemple, la suivante : « Si se admite que la transición fue un compromiso entre ruptura y continuidad, ¿por qué se cuestiona hoy una solución que durante años apareció como la única posible ? ».

Le schéma pour la traiter pouvait se décliner en trois parties : 1) El consenso como solución a la dicotomía continuidad/ruptura ; 2) Un primer balance positivo en vísperas del ingreso en la Comunidad Europea ; 3) La relectura actual de la transición como proceso inacabado.

Ce plan suit l'ordre chronologique des documents, chaque partie s'appuyant essentiellement sur l'un des trois. Toutefois, lors du développement, des références aux autres documents sont possibles et souhaitables. Ainsi, dans la première partie sur le consensus, on peut s'appuyer sur le texte de Felipe González, lui-même écrit dans un esprit de consensus, et qui se réfère aux multiples concessions faites tant par les secteurs progressistes que par les secteurs conservateurs durant le processus de démocratisation.

Un plan en trois parties est généralement le plus adapté, mais ce n'est pas une vérité absolue : certains dossiers peuvent parfois être traités correctement en deux parties ; si une troisième partie ne se dégage pas clairement, il est inutile de "forcer" le plan de manière artificielle.

Il est également souhaitable de ventiler les références aux trois documents dans les différentes parties même si, on vient de le voir, certains dossiers peuvent mener à consacrer prioritairement chaque partie à l'un des trois documents. En effet, si l'option peut s'avérer parfois satisfaisante, elle peut être aussi totalement inadaptée. C'était le cas pour l'ESD 4 SURR, déjà cité, dont les différents documents devaient alimenter la réflexion tout au long du développement et ne pas être abordés séparément. Ou encore, pour l'ESD 3 RUR, constitué d'un extrait du *Laberinto de la soledad*, d'un article de 2001 sur l'EZLN, et d'une photographie de Manuel Álvarez Bravo (thème: "Representaciones del México rural e indígena"). Il s'agissait ici de s'interroger sur les représentations de l'identité mexicaine, entre réalité, mythe et stéréotype. Cette réflexion ne pouvait être menée à bien qu'en mettant en relation les documents les uns avec les autres pendant la totalité de l'exposé.

Il est évident que chaque dossier induit tel ou tel type de traitement ; soit une répartition équilibrée des références aux trois documents dans chaque partie, soit une partie par document. La démarche choisie doit naître des documents proposés et de leur mise en relation, elle ne saurait leur préexister.

Arrêtons-nous un peu plus longuement sur des exemples de dossiers permettant de faire appel aux différents documents tout au long du développement. L'ESD 5 RULF était composé d'un fragment de *Los olvidados*, d'un extrait de texte d'Andrew Dempsey sur l'art photographique de Juan Rulfo, et d'un cliché de ce dernier. Le thème, « Miseria, infancia y ferrocarril » attirait l'attention sur la présence apparemment anecdotique du train dans les trois documents, et devait être compris comme une indication précieuse dont il fallait tenir compte.

Lors de la présentation des documents, il était judicieux de faire ressortir la récurrence du train comme trait pertinent. À la suite de cet exposé préalable, la problématique suivante : « ¿Cómo el tren, símbolo de la Revolución mejicana, se convierte a la vez en el parangón de una modernidad excluyente así como en la expresión de un destino trágico ? » devenait légitime. Il s'agissait alors de faire émerger les causes sociales et historiques de la marginalité représentée, puis, de l'inscrire dans une réflexion d'ordre à la fois symbolique et ontologique. Ainsi, la question pouvait être traitée en trois parties prenant appui sur des aspects particuliers des trois documents : 1) Miseria económica y moral (séquence et photographie) ; 2) Determinismo social (*idem*) ; 3) Expresión del *fatum* (les trois documents).

Si cette manière de traiter un dossier est souvent la plus satisfaisante, elle ne doit pas être considérée comme le seul modèle possible. Répétons-le : des plans en deux parties ont donné de bons résultats, de même que des plans adaptant une partie à un document. L'essentiel est que l'avancée de la pensée soit structurée et que la démarche soit cohérente par rapport aux documents proposés.

Les références aux documents ne doivent pas être plaquées mais servir à étayer la démonstration et à faire avancer la réflexion. À ce propos, l'intitulé du sujet demande aux candidats d'inclure la lecture d'un fragment de texte d'une dizaine de lignes à leur présentation. Elle peut intervenir à tout moment de l'exposé mais est valorisée celle qui s'intègre de façon cohérente au développement de l'argumentation.

Par ailleurs, la nature de chacun des documents constitutifs du dossier ne doit pas être négligée. Une chronique n'est pas un éditorial, une séquence filmique n'est pas un extrait de roman dont on cite les lignes, un dessin humoristique n'est pas une photographie... Répétons que chaque dossier comporte au moins un document iconographique car l'on attend du candidat qu'il soit formé à l'étude de l'image, et en particulier de l'image filmique puisque le programme sur le Mexique intègre un long métrage. S'il ne s'agit pas, dans le cadre de cette épreuve, d'analyse filmique, photographique ou picturale, il est des notions élémentaires et des outils spécifiques que l'on ne peut ignorer. Lorsque l'on fait référence à une photographie, il est nécessaire de maîtriser les notions de cadre, de profondeur, de lumière, de point de vue, etc. De même, pour la peinture, la composition, les couleurs, les lignes de fuite... sont porteuses de sens. Quant au film, hormis tout ce qui précède, l'attention portée au hors-champ visuel ou sonore, au montage et au traitement de la bande son, entre autres, apporte toujours des éléments pertinents à l'heure de construire une réflexion.

Prenons, sur ce point, l'exemple du dossier ESD 9 MON, constitué d'une lettre de Juan Carlos à son père, don Juan de Borbón, datée de décembre 1968, d'une séquence extraite de la série télévisée de Silvia Quer, *23-F, el día más difícil del Rey*, de 2009, et d'une photographie de la famille royale de 2008, diffusée sur le site internet hola.com. Il fallait, d'emblée, signaler la différence de nature entre deux documents destinés à un public de masse (TVE et presse du cœur) et une lettre *a priori* privée mais dont la fonction relève de l'historiographie. Il était ensuite nécessaire de s'intéresser à la rhétorique de cette lettre (insistance sur les notions de sacrifice, de devoir, de loyauté, ainsi que sur la relation intime qui lie le père et le fils) afin de montrer en quoi elle participe d'une volonté de légitimation. Pour la photographie, une étude du cadrage et des postures des personnages permettait de montrer qu'il s'agissait d'une mise en scène étudiée afin de donner de la famille royale l'image d'une famille "comme les autres". Dans la séquence filmique, repérer le champ contrechamp entre Juan Carlos et son fils Felipe permettait de dégager l'idée de transmission dynastique. De même, il était important d'observer à quel point la musique extradiégétique favorisait une dramatisation de l'événement et des relations entre les protagonistes. Enfin, il était nécessaire de remarquer l'hétérogénéité des images en présence : images d'archives pour l'assaut du Congrès et images fictionnelles

reconstituées de leur réception au Palais de la Zarzuela. Dans le premier cas, on a l'enregistrement brut de l'événement, dans l'autre, une scène imaginaire dont le traitement filmique exprime un point de vue. Les candidats ne pouvaient pas faire l'économie de cette distinction au risque de ne pas saisir les enjeux du dossier.

Pour terminer, insistons sur le fait qu'une bonne connaissance du programme en vigueur est attendue et qu'elle ne saurait exclure la maîtrise des grands repères historiques de la sphère hispanique et latino-américaine. Pour le dossier cité plus haut, il fallait bien sûr rappeler les conditions dans lesquelles Juan Carlos est devenu le successeur désigné de Franco, situer le contexte dans lequel a eu lieu la tentative de coup d'État de février 1981, et montrer en quoi elle a pu légitimer *a posteriori* la monarchie. Mais, bien que le programme soit centré sur la transition, on attend aussi des candidats qu'ils aient des connaissances en amont et en aval, sur la République, la guerre civile, la dictature et l'évolution de l'Espagne depuis la fin de la transition. De plus, il est important de maîtriser certains concepts généraux ; les notions de république, monarchie constitutionnelle, pouvoirs législatif et exécutif, démocratie, représentations syndicales et partis politiques ont pu donner lieu à des approximations peu recevables de la part d'un futur enseignant. De la même façon, pour la question sur le Mexique, la connaissance des œuvres ne suffit pas, il faut non seulement bien connaître la période de référence (notamment les différentes politiques mises en œuvre par les gouvernements successifs des années 1940 et 1950) mais également la Révolution mexicaine dont les candidats ne peuvent ignorer les étapes et les acteurs principaux.

Enfin, les deux questions au programme possèdent des prolongements dans l'actualité : les modalités de la transition démocratique sont de plus en plus souvent remises en question et entrent en résonance avec la question de la mémoire historique ; quant au Mexique contemporain, les mouvements indigénistes, les revendications de l'EZLN ou l'exploitation de la misère par les narco-trafiquants et la criminalité organisée peuvent être envisagés depuis la perspective historique des années 1940 et 1950.

Cette capacité à mettre les documents en perspective, à en saisir les tenants et les aboutissants, est essentielle de la part de futurs enseignants. De nombreux candidats ont très bien su le faire, tout en ne s'éloignant pas des documents, et en menant une argumentation convaincante afin de traiter la problématique qu'ils avaient posée au départ. Malgré la nouveauté de l'épreuve, les résultats ont été plutôt satisfaisants comme le montrent les statistiques, et certaines prestations ont même été excellentes ; on peut donc attendre un bon niveau de résultats à cette épreuve pour les prochaines sessions.

Outre une connaissance solide des programmes, une préparation à la méthodologie basée sur les dossiers proposés lors de la première session, ainsi que sur les conseils donnés par le présent rapport, offriront aux futurs candidats les meilleures chances de réussite. Ajoutons enfin qu'il est indispensable de s'entraîner dans des conditions proches de celles du concours afin d'apprendre à bien gérer le temps de préparation et d'exposition.

DEUXIEME PARTIE : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE MANIERE ETHIQUE ET RESPONSABLE

La seconde épreuve d'admission du Capes s'articule en deux parties : une première partie intitulée **étude de dossier**, sur 14 points, et une seconde partie, qui consiste en une interrogation en français sur la compétence « **Agir en fonctionnaire de l'Etat et de manière éthique et responsable** », sur 6 points. Cette seconde épreuve d'une durée de 20 minutes se compose d'un exposé de 10 minutes suivi d'un entretien également de 10 minutes.

La compétence « **Agir en fonctionnaire de l'Etat et de manière éthique et responsable** » est la première des dix compétences⁽¹⁾ que les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent acquérir pour l'exercice de leur métier (Se référer au BO n°29 du 22 juillet 2010). Ces compétences « mettent en jeu des connaissances, des capacités à acquérir et des attitudes professionnelles. »

Les lauréats du concours du Capes se verront confier, dès la rentrée suivante, des classes en responsabilité. Ils deviendront alors des « modèles » pour les élèves qui leur seront confiés avec tous les devoirs, les obligations et la responsabilité que cela suppose. La nécessité de s'interroger sur la première de ces dix compétences prend donc tout son sens.

Les sujets proposés au cours de cette session, étaient au nombre de 10 et abordaient des thèmes variés :

1. Vous êtes nommé(e) dans un collège qui a une section européenne. Les élèves bénéficient donc de cinq heures d'enseignement.

- Quels sont l'intérêt et les enjeux de ce dispositif ? Que peut-il apporter aux élèves ?
- Quelles activités scolaires et périscolaires pouvez-vous envisager ?

2. Vous êtes nommé(e) en collège, votre chef d'établissement vous propose de travailler en classe de troisième avec des collègues d'autres disciplines dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts.

- Quel est l'intérêt de ce type de travail interdisciplinaire ?
- Dans quelle mesure cela peut-il contribuer à enrichir votre enseignement de l'espagnol ?

3. Vous enseignez en classe de seconde. Un établissement espagnol prend contact avec vous pour proposer un échange par mails entre vos élèves et les siens.

- Ce type d'échange présente-t-il un intérêt pour les élèves de lycée ?
- Comment présenteriez-vous et mettriez-vous en place cet échange ?

4. Vous organisez un voyage scolaire en Espagne avec votre classe de troisième.

- Quels sont, selon vous, l'intérêt et les enjeux des voyages scolaires à l'étranger ?
- Comment ce voyage peut-il s'articuler avec les cours reçus par les élèves en espagnol et dans les autres disciplines ?

5. A l'issue du premier trimestre, vous devez remplir les bulletins scolaires de vos élèves de quatrième.

- Quel est, selon vous, la fonction de ce document ?
- Comment pouvez-vous l'utiliser de façon efficace ?

6. Vous êtes nommé(e) dans un lycée équipé de salles consacrées aux langues avec des ordinateurs, des casques, vidéoprojecteur et tableau blanc interactif. Vous avez des classes de terminale.

- Comment intégrez-vous l'utilisation des TICE dans votre enseignement ?
- Dans quelle mesure et quelles conditions l'utilisation des TICE permet-elle l'enrichissement culturel et l'ouverture au monde ?

7. Vous êtes nommé(e) dans un collège rural avec un service de 18 heures. Il n'y a que 15 heures d'espagnol à dispenser. Le principal vous laisse le choix pour compléter votre service au sein de l'établissement et vous propose : soutien, présence dans le CDI, Accompagnement personnalisé, ateliers en langue étrangère.

- Que choisissez-vous, pourquoi ?
- En tant que professeur de langues, que pouvez-vous apporter dans cette activité complémentaire ?

8. Le principal de l'établissement dans lequel vous êtes nommé(e) accorde une place importante dans son projet d'établissement aux langues vivantes. Il souhaite que les équipes de langues réfléchissent à des actions à mettre en place au sein de l'établissement (semaine des langues, journée des langues, échanges, voyages...).

- Quel peut être l'intérêt de ce type d'actions ?
- Comment faites-vous le lien entre cette activité et vos cours ?

9. Vous êtes en lycée et vous avez des classes de seconde. Un exploitant de salle de cinéma prend contact avec vous pour vous proposer la projection de films en version originale espagnole.

- Quel peut être l'intérêt de cette proposition ?
- Comment faites-vous le lien entre cette activité et vos cours ?

10. Le principal de l'établissement où vous êtes nommé(e) vous informe qu'une salle de l'établissement vient d'être aménagée pour accueillir des expositions de projets réalisés par les élèves.

- Quel type d'activités pouvez-vous organiser avec vos élèves ?
- En quoi et à quelles conditions cela peut-il contribuer au rayonnement de votre discipline ?

Tous les sujets ou cas à traiter pour cette session 2011 mettaient les candidats dans une situation à laquelle tout professeur de langue vivante est, pourra ou pourrait être confronté dans l'exercice de sa fonction, de ses missions au sein de son établissement : organisation de sorties, de voyages, utilisation des Tice ou encore mise en place de projets dans une approche interdisciplinaire...

Ces cas proposés étaient accompagnés de deux questions : la première avait plusieurs finalités : elle visait tout d'abord à remettre le cas posé en perspective par rapport aux missions du professeur, aux programmes en vigueur ou aux dispositifs existants (sections européennes...). Elle avait également pour objectif d'évaluer le degré de connaissance des candidats du fonctionnement d'un établissement scolaire, plus spécifiquement des différents conseils qui s'y tiennent (conseil d'administration, conseils de classes...) mais aussi des missions des divers personnels qui travaillent dans l'établissement (Conseiller Principal d'Education, Conseiller d'Orientation Psychologue, Intendant, Infirmière...). La connaissance des missions de ces personnels s'avère en effet indispensable pour tout professeur, de langues vivantes en particulier, qui souhaite acheter du matériel ou mettre en place des activités dans le cadre de son enseignement (sorties, voyages.. comme cela a été indiqué ci-dessus). Le jury a évidemment tenu compte de la nouveauté de cette épreuve et de la multiplicité de type de

préparations qui ont eu lieu dans les différents centres. Il n'attendait pas cette année une connaissance précise, complète et pratique des documents cités en référence dans les quelques corrigés proposés. Ceux-ci se veulent surtout modélisants pour les années à venir et éclairants pour les candidats comme pour les préparateurs afin qu'ils cernent mieux ce qui est attendu d'eux et les textes sur lesquels ils peuvent s'appuyer.

La seconde question s'ancrait généralement davantage dans la pratique du professeur et le mettait en situation d'exercice, face à des choix à opérer : répondre à cette seconde question nécessitait de combiner à la fois connaissance des textes, réflexion et bon sens.

L'entretien quant à lui avait plusieurs objectifs :

- D'une part revenir sur certains aspects du sujet non traités par le candidat, notamment à cause d'une mauvaise gestion du temps imparti ou d'un manque de préparation à l'épreuve,
- D'autre part de revenir sur des approximations, des confusions relevées lors de l'exposé comme par exemple des confusions entre cadre européen commun de références pour les langues et programmes, entre **Socle commun des connaissances et des compétences**(²) et enseignement de l'histoire des arts ou encore entre notation, évaluation et validation,
- Mais l'entretien a permis aussi de prolonger, s'en trop s'en éloigner, le sujet proposé en suggérant quelques pistes de réflexion.

Les quelques cas analysés ci-après à titre d'exemples permettront d'illustrer les remarques liminaires qui figurent ci-dessus et de guider, nous l'espérons, les futurs candidats dans la préparation des épreuves à venir. Il convient de rappeler que les cas qui seront proposés dans les sessions ultérieures pourront prendre des formes quelque peu différentes mais que l'esprit restera le même.

Sujet numéro 1 : section européenne en collège

Tout d'abord, il convient de rappeler qu'en collège, les sections européennes débutent en classe de quatrième pour l'espagnol Langue vivante 2 (exceptionnellement en classe de sixième pour les langues vivantes 1). Elles accueillent des élèves motivés par un enseignement renforcé de la langue et l'entrée dans ces sections n'est pas conditionnée par des épreuves spécifiques. L'organisation se fait en sections et non en classes c'est-à-dire que les élèves sont répartis sur deux ou plusieurs classes et ne sont réunis que pour suivre l'enseignement spécifique. Les élèves inscrits en sections européennes bénéficient de deux heures d'enseignement supplémentaires en LV1 ou LV2.

Les textes « cadre » qui régissent la création et l'organisation des sections européennes datent de 1992 et apportent des éléments de réponse à **la première question du sujet**. Ces textes sont au nombre de deux : La circulaire N°92-234 du 19 août et le texte du BOEN N°33 du 3-09-1992. Ces textes précisent en effet l'intérêt et les enjeux de ce dispositif dès les premières lignes : *«Les développements de la construction européenne, l'ouverture internationale croissante des économies, la multiplication des échanges culturels, élèvent désormais au rang d'impérieuse nécessité la maîtrise d'une ou plusieurs langues vivantes et rendent souhaitable la formation du plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme, assorti d'une connaissance approfondie de la culture des pays étrangers.»*

Il est également précisé que « *les sections européennes auront vocation à organiser des activités culturelles en langue étrangère et dynamiser les échanges internationaux de l'établissement (échanges de classe, projets pédagogiques communs, contacts avec les enseignants des pays partenaires).* »

Meilleure maîtrise d'une langue vivante et connaissance d'autres cultures sont donc deux des enjeux de la mise en place de ces dispositifs.

Les sections européennes doivent donc permettre d'atteindre les objectifs fixés dans les textes « cadre » mais s'articulent aussi pleinement avec les textes parus récemment pour le collège, comme par exemple **le Socle commun des connaissances et des compétences**. L'horaire renforcé des sections européennes contribue ainsi à atteindre les objectifs de plusieurs Compétences dont la Compétence 2 (CF annexe 2) : « *susciter le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers...* », « *permettre l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.* ». Les sections européennes participent également au renforcement des Compétences 5, 6 et 7.

Enfin, les sections européennes contribuent à atteindre les objectifs fixés par **le palier 1 des programmes (BO N°6 du 25 août 2005)** notamment « *permettre la découverte des réalités espagnoles et hispano-américaines, ouvrir à une dimension européenne et plus largement internationale, l'espagnol étant la langue de 21 pays. Il contribue, par ses contenus et les moyens qu'il met en œuvre, à la formation de l'individu et du citoyen.* »

La deuxième question du sujet permettait de s'ancrer davantage dans la pratique et les candidats étaient invités à proposer *des activités scolaires et périscolaires* à réaliser dans le cadre du fonctionnement d'une section européenne en collège. Les propositions ont souvent été très variées et riches car le terme « activités » permettait de laisser libre cours à son imagination. Les propositions pouvaient s'articuler autour de trois axes :

- les sorties (cinéma, théâtre, visites d'exposition...),
- Les voyages (choix des destinations, communication avec les familles, l'administration...),
- les échanges mails avec un établissement partenaire (e-twinning),
- la mise en place de projets souvent interdisciplinaires (réalisation d'expositions...).

Le temps imparti pour cette épreuve est de 10 minutes et le jury a valorisé les candidats qui ont su, en utilisant la totalité du temps dont ils disposaient, exposer avec rigueur et précision. Il n'est pas inutile de rappeler, quitte à préciser de nouveau ce qui l'est dans de nombreux rapports de jury, que les candidats doivent s'exprimer posément, dans un français de qualité en s'attachant à employer des mots justes et maîtrisés.

Si reprendre l'intitulé du sujet proposé n'était pas nécessairement utile, l'annonce d'un plan, si succinct soit-il a été appréciée.

L'entretien qui a suivi l'exposé a permis de revenir sur des aspects du sujet qui n'avaient pas été traités, de demander des précisions sur :

- La différence entre une sortie et un voyage scolaire,
- La responsabilité de l'enseignant lors de l'organisation de sorties, de voyage...
- Le travail interdisciplinaire,
- Le rôle du chef d'établissement lors de la phase d'élaboration de sorties ou de voyages,
- Le lien entre les activités scolaires et périscolaires et les enseignements...

Sujet numéro 2 : enseignement de l'Histoire des Arts en collège

L'enseignement de l'Histoire des Arts est un nouvel enseignement qui a été mis en place en septembre 2008 pour tous les élèves du premier degré et en septembre 2009 pour tous les élèves de collège et de lycée. Cet enseignement se fonde sur l'interdisciplinarité et s'articule pleinement avec la mise en place du **SoCLE commun des connaissances et des compétences**. Il est certain que les candidats au Capes d'espagnol n'ont pas bénéficié au cours de leur scolarité de ce nouvel enseignement. Il faut constater que les confusions et les approximations ont été nombreuses et nous invitons ces derniers à consulter les textes « cadre » régissant la mise en place de l'enseignement de l'Histoire des Arts et du SoCLE Commun. Il s'agira essentiellement d'en connaître l'esprit et les enjeux.

Pour répondre à **la première des deux questions**, les candidats pouvaient faire référence aux programmes des langues vivantes (paliers 1 et 2), au socle commun mais aussi donc au texte régissant la mise en place de l'histoire des Arts.

Pour les programmes relatifs à l'enseignement des langues vivantes, il convenait de s'appuyer pour le Palier 1 sur le BO Hors série N° 6 du 25 Août 2005 qui précise qu'il importe de « ...veiller à favoriser, chaque fois que cela est possible, les convergences avec les autres disciplines » et pour le Palier 2, au BO Hors série N° 7 du 26 Avril 2007 qui précise que « *Le choix du thème « L'ici et l'ailleurs » contribue à développer les compétences générales que les élèves sont en train de développer dans d'autres disciplines, qu'il s'agisse des techniques d'observation, d'explication ou d'argumentation.* »

En ce qui concerne l'enseignement de l'Histoire des Arts, il fallait s'appuyer sur le BO N°32 du 28 Août 2008 et éventuellement sur le BO N° 40 du 29 Octobre 2009 qui cible plus précisément les conditions d'évaluation de cet enseignement au DNB.

Enfin, il était souhaitable de se référer à la compétence 5 (La culture humaniste) du SoCLE des connaissances et des compétences (Loi de 2005).

La première question abordait le travail interdisciplinaire en classe de troisième. La précision quant à la classe était essentielle car l'enseignement de l'Histoire des Arts, qui est obligatoire pour tous les élèves de l'école primaire au lycée, n'est évalué qu'en classe de troisième dans le cadre du Diplôme national du brevet avec un coefficient 2, ce qui lui donne une importance non négligeable. C'est un binôme de professeurs qui procède à l'évaluation. Ce binôme est composé obligatoirement d'un professeur d'Histoire et Géographie, d'un professeur d'arts plastiques ou d'un professeur d'éducation musicale et chant choral. Tout professeur, quelle que soit sa discipline, pourra s'associer à l'un des professeurs de ces trois disciplines pour constituer le binôme évaluateur. L'aspect interdisciplinaire prend donc tout son sens notamment au moment de l'évaluation car il sera essentiel de connaître les cultures d'évaluation des disciplines auxquelles le professeur de langue pourra être associé.

Mais la notion d'**interdisciplinarité** prend son sens dans les fondements même de ***l'Enseignement de l'Histoire des arts*** qui se base sur une approche pluridisciplinaire. ***Les nouveaux programmes d'enseignement*** comportent en effet un volet « enseignement de l'Histoire des Arts » et permettent de créer des liens entre les disciplines en déterminant par exemple un objet d'étude commun. Les élèves peuvent ainsi opérer des transferts, réactiver des connaissances d'une discipline à l'autre. L'interdisciplinarité est l'essence même du socle commun des connaissances et des compétences et la Compétence 5, La culture humaniste, présente un lien direct avec les contenus culturels des langues vivantes.

Enfin, il était possible de signaler que des « disciplines transversales » se mettent en place et s'inscrivent dans cette même dynamique (éducation à la citoyenneté, nouvelles technologies, développement durable...) et amènent à repenser les modes traditionnels d'organisation et de fonctionnement.

La seconde question mettait en regard Enseignement de l'Histoire des Arts et Enseignement de l'espagnol. Le préambule commun du palier 1 précise : « pour être à l'aise dans une langue, il est nécessaire d'en connaître non seulement les pratiques sociales, mais aussi l'arrière plan culturel. A cet égard, si la vie courante peut servir à l'apprentissage dans une réalité quotidienne, elle ne saurait constituer l'unique point de référence. » Il indique également que « la réalité de l'aire culturelle concernée, tout autant que sa dimension imaginaire à travers littérature, traditions et légendes, sont des domaines permettant d'ouvrir l'enfant et l'adolescent à des différences fécondes indispensables à la formation de citoyens responsables. » Il rappelle enfin qu'il est nécessaire de prendre en compte « les différentes composantes de la dimension culturelle : linguistique, pragmatique ou encore des usages, modes de vie, traditions et de l'expression artistique. »

Le palier 2 précise également dans le préambule commun que « l'entrée par le cadre européen commun de référence pour les langues met l'accent sur la communication, sachant qu'elle ne saurait être efficace sans l'intégration de la dimension culturelle. »

L'entretien qui a suivi l'exposé a permis de revenir sur des aspects du sujet qui n'avaient pas été traités par les candidats, de demander des précisions sur :

- L'organisation de sorties culturelles,
- La part de la culture dans l'enseignement des langues vivantes,
- Les visites culturelles réalisées lors de voyages scolaires.

Sujet 3 : échanges de mails en classe de seconde

Depuis quelques années ; les établissements scolaires disposent de salles pupitres, de laboratoires multimédias et ce développement des usages numériques se poursuit avec notamment la généralisation des espaces numériques de travail qui offrent un cadre sécurisé et simplifié pour tous les usages d'internet dans les écoles et les établissements du second degré. Ces nouveaux outils permettent de mettre en œuvre des projets pédagogiques spécifiques comme les échanges de mails avec des établissements hispanophones. Cela nécessite de s'interroger sur les conditions d'organisation que cela implique et sur la responsabilité qui incombe au professeur.

Pour répondre à **la première question**, il était possible de faire référence à la circulaire de rentrée 2011 mais aussi aux nouveaux programmes de langues vivantes de la classe de seconde.

La circulaire de rentrée 2011 souligne « l'importance de développer les ressources et d'accélérer la diffusion des usages numériques. »

« Les outils, les ressources et les services numériques constituent des leviers indispensables pour favoriser les apprentissages des élèves et la personnalisation de leur travail. Ils contribuent à enrichir, à diversifier et à renouveler les modalités d'enseignement. Le plan de développement des usages du numérique à l'Ecole prévoit d'encourager et d'accompagner les nouvelles pratiques enseignantes liées au numérique. Plusieurs centaines d'écoles et d'établissements seront ainsi dotés d'un « chèque ressources numériques » leur permettant d'acquérir des ressources pédagogiques complémentaires. »

Les programmes de seconde, qui sont entrés en application à la rentrée 2010 (BO spécial N°4 du 29 avril 2010), insistent quant à eux sur la nécessité «de mettre en contact les élèves avec des interlocuteurs aux quatre coins du monde (e-twinning, visioconférence, forum d'échanges, bloc-notes numériques, messageries électroniques, etc). »

Les TICE permettent de donner aux élèves une autonomie croissante. Cette autonomie est essentielle car dans le cadre d'un échange par mails, chaque élève est au travail et peut :

- renforcer ses compétences à la fois en compréhension et en expression écrites,
- travailler à son rythme sans avoir à subir le regard de ses camarades de classe,
- correspondre dans un contexte authentique avec des interlocuteurs de son âge,
- disposer de plus de temps pour rédiger ses réponses (par rapport à l'oral).

L'échange par mails est donc un moyen de rendre concret l'enseignement d'une langue étrangère et permet de faire travailler les élèves de façon plus individuelle.

Cet échange doit être préparé en amont et il peut être pertinent de l'inscrire dans une démarche interdisciplinaire, autour d'un projet fédérateur. Tout enseignant doit dans ce type de projet penser à la phase de mise en place, aux conditions de réalisation de l'échange et à la suite éventuelle qu'il pourra lui donner.

En ce qui concerne la première phase, il importe de prendre l'attache de son chef d'établissement, de se rapprocher de collègues avec qui mener à bien ce projet (professeurs de lettres, d'histoire et géographie...) et de s'attacher à mettre en place un cadre sécurisé afin que les élèves puissent travailler dans les meilleures conditions. Le programme **e-twinning** est « une action européenne qui offre aux enseignants de 31 pays la possibilité d'entrer en contact afin de mener des projets d'échange à distance avec leurs élèves à l'aide des TICE. » Les outils de communication proposés par ce programme sont gratuits et sécurisés.

En ce qui concerne l'échange proprement dit, il est essentiel de préciser aux élèves les enjeux afin qu'ils s'impliquent dans la réalisation de ce projet. Il convient de leur préciser également les codes d'écriture (tutoiement/vouvoiement...) afin d'atteindre les objectifs fixés en termes d'acquisition de connaissances et de compétences. Le professeur sera enfin amené à s'interroger sur son positionnement lors de ce type d'activités dans la mesure où il n'est plus vraiment dans la position de professeur face à ses élèves.

L'entretien qui a suivi l'exposé a permis de revenir sur des aspects du sujet qui n'avaient pas été traités par les candidats, de demander des précisions sur :

- Le prolongement donné à ce type de projets,
- Les autres usages des TICE dans l'enseignement des langues vivantes,
- Les limites éventuelles.

Annexe 1 : Les 10 compétences du professeur

- 1. Agir en fonctionnaire de l'Etat et de manière éthique et responsable**
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
5. Organiser le travail de la classe

6. Prendre en compte la diversité des élèves
7. Evaluer les élèves
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
10. Se former et innover

Annexe 2 : les compétences du Socle Commun de Compétences

1. Compétence 1 : La maîtrise de la langue française
2. Compétence 2 : La pratique d'une langue vivante étrangère
3. Compétence 3 : Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
4. Compétence 4 : La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
5. Compétence 5 : La culture humaniste
6. Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques
7. Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative

ANNEXE I

SUJETS DE LA PREMIERE EPREUVE : LEÇON

Dans l'ordre où ils ont été donnés

NB : Si certains sujets comportaient des coquilles ; elles ont toutes été signalées aux candidats.

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

1. **Document 1** : « Goya », extrait de *A la pintura (poema del color y la línea)* de Rafael Alberti, 1948.
2. **Document 2** : « Estragos de la guerra » de Francisco de Goya y Lucientes, estampe n°30 de *Los desastres de la guerra* (1810-1815).
3. **Document 3** : Affiche de *Noche de guerra en el museo del Prado* de Rafael Alberti (1956), production de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales en 2003.

I. EN ESPAÑOL. Analice el documento 1.

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

- le document 1 du vers 16 « ¡Huir !... » au vers 50 « ...y la sombría. »,
- les documents 2 et 3 en entier.

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

DOCUMENT 1.

Goya

La dulzura, el estupro,
la risa, la violencia,
la sonrisa, la sangre,
el cadalso, la feria.

5 Hay un diablo demente persiguiendo
a cuchillo la luz y las tinieblas.

De ti me guardo un ojo en el incendio.
A ti te dentelleo la cabeza.
Te hago crujir los húmeros. Te sorbo
10 el caracol que te hurga en una oreja.

A ti te entierro solamente
en el barro las piernas.

Una pierna.

Otra pierna.

15 Golpea.

¡Huir!

Pero quedarse para ver,

para morir sin morir.

¡Oh luz de enfermería!

20 Ruedo tuerto de la alegría.

Aspavientos de la agonía.

Cuando todo se cae

y en adefesio España se desvae

y una escoba se aleja.

25 Volar.

El demonio, senos de vieja.

Y el torero,

Pedro Romero.

Y el desangrado en amarillo,

30 Pepe-Hillo.

Y el anverso

de la duquesa con reverso.

Y la Borbón esperpenticia

con su Borbón esperpenticio.

35 Y la pericia

de la mano del Santo Oficio.

Y el escarmiento

del más espantajado

fusilamiento.

40 Y el repolludo

cardenal narigado,

narigudo.

Y la puesta de sol en la Pradera.

Y el embozado

45 con su chistera.

Y la gracia de la desgracia.

Y la desgracia de la gracia.
 Y la poesía
 de la pintura clara
 50 y la sombría.
 Y el mascarón
 que se dispara
 para
 bailar en la procesión.

55 El mascarón, la muerte,
 la Corte, la carencia,
 el vómito, la ronda,
 la hartura, el hambre negra,
 el cornalón, el sueño,
 60 la paz, la guerra.

¿De dónde vienes tú, gayumbo extraño, animal fino,
 corniveleto,
 rojo y zaíno?
 ¿De dónde vienes, funeral,
 65 feto,
 irreal
 disparate real,
 boceto,
 alto
 70 cobalto,
 nube rosa,
 arboleda,
 seda umbrosa,
 jubilosa
 75 seda?

Duendecitos. Soplones.
 Despacha, que despiertan.
 El sí pronuncian y la mano alargan
 al primero que llega.
 80 Ya es hora.
 ¡Gaudeamus!
 Buen viaje.
 Sueño de la mentira.
 Y un entierro
 85 que verdaderamente amedrenta al paisaje.

Pintor.
 En tu inmortalidad llore la Gracia
 y sonría el Horror.

Rafael Alberti, *A la Pintura (poema del color y la línea)*, 1948.

DOCUMENTO 2

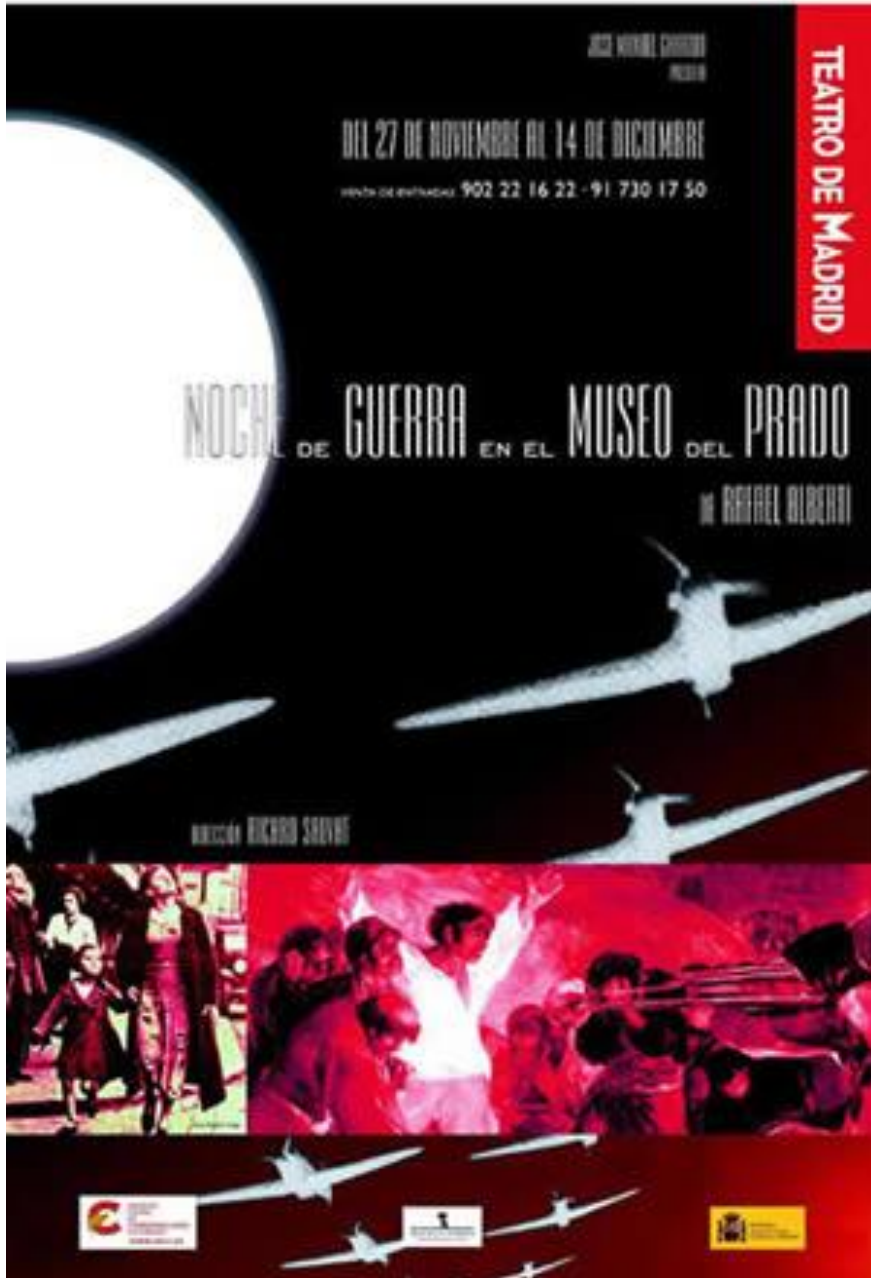


Estragos de la guerra

Francisco de Goya y Lucientes, « Estragos de la guerra », estampa n°30 de *Los desastres de la guerra* (1810-1815).

DOCUMENTO 3

MUPIS
1,20 x 1,75 m.
218 uds.



Noche de Guerra en el Museo del Prado, *Cartel de la producción de la SECC 28/11/2003*

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

- 1. Document 1 :** Un fragment de *Graffiti* de Julio Cortázar, tiré de *Queremos tanto a Glenda*, publié en 1980.
- 2. Document 2 :** Un extrait de *Elogio de la lectura y la ficción*, discours de Mario Vargas Llosa à la réception du Prix Nobel, décembre de 2010.
- 3. Document 3 :** Un dessin de Quino, tiré de *¡Qué presente impresentable!* (2005)

I. EN ESPAÑOL. Analice el **documento 1**.

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

- le document 1 de la ligne 31 « **Empezó un tiempo diferente...** » à la fin,
- les documents 2 et 3 en entier.

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

Documento 1

Graffiti

A Antoni Tàpies

Tantas cosas que empiezan y acaso acaban como un juego, supongo que te hizo gracia encontrar un dibujo al lado del tuyo, lo atribuiste a una casualidad o a un capricho y sólo la segunda vez te diste cuenta que era intencionado y entonces lo miraste despacio, incluso volviste más tarde para mirarlo de nuevo, tomando las precauciones de siempre: la calle en su momento más solitario, ningún carro celular en las esquinas próximas, acercarse con indiferencia y nunca mirar los *graffiti* de frente sino desde la otra acera o en diagonal, fingiendo interés por la vidriera de al lado, yéndote en seguida. Tu propio juego había empezado por aburrimiento, no era en verdad una protesta contra el estado de cosas en la ciudad, el toque de queda, la prohibición amenazante de pegar carteles o escribir en los muros. Simplemente te divertía hacer dibujos con tizas de colores (no te gustaba el término *graffiti*, tan de crítico de arte) y de cuando en cuando venir a verlos y hasta con un poco de suerte asistir a la llegada del camión municipal y a los insultos inútiles de los empleados mientras borraban los dibujos. Poco les importaba que no fueran dibujos políticos, la prohibición abarcaba cualquier cosa, y si algún niño se hubiera atrevido a dibujar una casa o un perro, lo mismo lo hubieran borrado entre palabrotas y amenazas. En la ciudad ya no se sabía demasiado de qué lado estaba verdaderamente el miedo; quizá por eso te divertía dominar el tuyo y cada tanto elegir el lugar y la hora propicios para hacer un dibujo.

Nunca habías corrido peligro porque sabías elegir bien, y en el tiempo que transcurría hasta que llegaban los camiones de limpieza se abría para vos algo como un espacio más limpio donde casi cabía la esperanza. Mirando desde lejos tu dibujo podías ver a la gente que le echaba una ojeada al pasar, nadie se detenía por supuesto pero nadie dejaba de mirar el dibujo, a veces una rápida composición abstracta en dos colores, un perfil de pájaro o dos figuras enlazadas. Una sola vez escribiste una frase, con tiza negra: *A mí también me duele*. No duró dos horas, y esta vez la policía en persona la hizo desaparecer. Después solamente seguiste haciendo dibujos.

Cuando el otro apareció al lado del tuyo casi tuviste miedo, de golpe el peligro se volvía doble, alguien se animaba como vos a divertirse al borde de la cárcel o algo peor, y ese alguien por si fuera poco era una mujer. Vos mismo no podías probártelo, había algo diferente y mejor que las pruebas más rotundas: un trazo, una predilección por las tizas cálidas, un aura. A lo mejor como andabas solo te lo imaginaste por compensación; la admiraste, tuviste miedo por ella, esperaste que fuera la única vez, casi te delataste cuando ella volvió a dibujar al lado de otro dibujo tuyo, unas ganas de reír, de quedarte ahí delante como si los policías fueran ciegos o idiotas.

Empezó un tiempo diferente, más sigiloso, más bello y amenazante a la vez. Descuidando tu empleo salías en cualquier momento con la esperanza de sorprenderla, elegiste para tus dibujos esas calles que podías recorrer en un solo rápido itinerario; volviste al alba, al anochecer, a las tres de la mañana. Fue un tiempo de contradicción insoportable, la decepción de encontrar un nuevo dibujo de ella junto a alguno de los tuyos y la calle vacía, y la de no encontrar nada y sentir la calle aún más vacía. Una noche viste su primer dibujo solo; lo había hecho con tizas rojas y azules en una puerta de garage, aprovechando la textura de las maderas carcomidas y las cabezas de los clavos. Era más que nunca ella, el trazo, los colores, pero además sentiste que ese dibujo valía como un pedido o una interrogación, una manera de llamarte. Volviste al alba, después que las patrullas ralearon en su sordo drenaje, y en el resto de la puerta dibujaste un rápido paisaje con velas y tajamares; de no mirarlo bien se hubiera dicho un juego de líneas al azar, pero ella sabría mirarlo. Esa noche escapaste por poco a una pareja de policías, en tu departamento bebiste ginebra tras ginebra y le hablaste, le dijiste todo lo que te venía a la boca como otro dibujo sonoro, otro puerto con velas, la imaginaste morena y silenciosa, le elegiste labios y senos, la quisiste un poco.

Casi en seguida se te ocurrió que ella buscaría una respuesta, que volvería a su dibujo como vos volvías ahora a los tuyos, y aunque el peligro era cada vez mayor después de los atentados en el

mercado te atreviste a acercarte al garage, a rondar la manzana, a tomar interminables cervezas en el café de la esquina. Era absurdo porque ella no se detendría después de ver tu dibujo, cualquiera de las muchas mujeres que iban y venían podía ser ella. Al amanecer del segundo día elegiste un paredón gris y dibujaste un triángulo blanco rodeado de manchas como hojas de roble; desde el mismo café de la esquina podías ver el paredón (ya habían limpiado la puerta del garage y una patrulla volvía y volvía rabiosa), al anochecer te alejaste un poco pero eligiendo diferentes puntos de mira, desplazándote de un sitio a otro, comprando mínimas cosas en las tiendas para no llamar demasiado la atención. Ya era noche cerrada cuando oíste la sirena y los proyectores te barrieron los ojos. Había un confuso amontonamiento junto al paredón, corríste contra toda sensatez y sólo te ayudó el azar de un auto dando la vuelta a la esquina y frenando al ver el carro celular, su bulto te protegió y viste la lucha, un pelo negro tironeado por manos enguantadas, los puntapiés y los alaridos, la visión entrecortada de unos pantalones azules antes de que la tiraran en el carro y se la llevaran.

Julio Cortázar, *Graffiti*, Plaza & Janés (1980).

Documento 2

Inventamos las ficciones para poder vivir de alguna manera las muchas vidas que quisiéramos tener cuando apenas disponemos de una sola.

Sin las ficciones seríamos menos conscientes de la importancia de la libertad para que la vida sea vivible y del infierno en que se convierte cuando es conculcada por un tirano, una ideología o una religión. Quienes dudan de que la literatura, además de sumirnos en el sueño de la belleza y la felicidad, nos alerta contra toda forma de opresión, pregúntense por qué todos los regímenes empeñados en controlar la conducta de los ciudadanos de la cuna a la tumba, la temen tanto que establecen sistemas de censura para reprimirla y vigilan con tanta suspicacia a los escritores independientes. Lo hacen porque saben el riesgo que corren dejando que la imaginación discurra por los libros, lo sediciosas que se vuelven las ficciones cuando el lector coteja la libertad que las hace posibles y que en ellas se ejerce, con el oscurantismo y el miedo que lo acechan en el mundo real. Lo quieran o no, lo sepan o no, los fabuladores, al inventar historias, propagan la insatisfacción, mostrando que el mundo está mal hecho, que la vida de la fantasía es más rica que la de la rutina cotidiana. Esa comprobación, si echa raíces en la sensibilidad y la conciencia, vuelve a los ciudadanos más difíciles de manipular, de aceptar las mentiras de quienes quisieran hacerles creer que, entre barrotes, inquisidores y carceleros viven más seguros y mejor.

La buena literatura tiende puentes entre gentes distintas y, haciéndonos gozar, sufrir o sorprendernos, nos une por debajo de las lenguas, creencias, usos, costumbres y prejuicios que nos separan.

Mario Vargas Llosa, *Elogio de la lectura y la ficción*, Discurso del Premio Nobel (Estocolmo), 7/12/10

Documento 3



Quino, *¡Qué presente impresentable!*, Ed. Lumen (2005)

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

1. **Document 1** : Carta LXXV, *Cartas marruecas*, Cadalso (1773-1774, 1^{ère} ed. 1789)
2. **Document 2** : Extrait de *El corazón helado* de Almudena Grandes, 2007.
3. **Document 3** : Dessin de Forges, *El País*, 08/03/1999.

I. EN ESPAÑOL. Analice el **documento 1**.

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

- le **document 1 de la ligne 34** « **todo eso hubiera remediado...** » à la fin,
- les **documents 2 et 3 en entier**.

:

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

Documento 1:

CARTA LXXV
Gazel a Ben Beley

Al entrar anoche en mi posada, me hallé con una carta cuya copia te remito. Es de una cristiana a quien apenas conozco. Te parecerá muy extraño su contenido, que dice así: Acabo de cumplir veinticuatro años, y de enterrar mi último esposo de seis que he tenido en otros tantos matrimonios, en espacio de poquísimos años. El primero fue un mozo de

5 poca más edad que la mía, bella presencia, buen mayorazgo, gran nacimiento, pero ninguna salud. Había vivido tanto en sus pocos años, que cuando llegó a mis brazos ya era cadáver. Aún estaba por estrenar muchas galas de mi boda, cuando tuve que ponerme luto. El segundo fue un viejo que había observado siempre el más rígido celibatísimo: pero heredando por muertes y pleitos unos bienes copiosos y honoríficos, su abogado le

10 aconsejó que se casase; su médico hubiera sido de otro dictamen. Murió de allí a poco, llamándome hija suya, y juro que como a tal me trató desde el primer día hasta el último. El tercero fue un capitán de granaderos, más hombre, al parecer, que todos los de la compañía. La boda se hizo por poderes desde Barcelona; pero picándose con un

15 compañero suyo en la luneta de la ópera, se fueron a tomar el aire juntos a la explanada y volvió sólo el compañero, quedando mi marido por allá. El cuarto fue un hombre ilustre y rico, robusto y joven, pero jugador tan de corazón, que ni aún la noche de la boda durmió conmigo porque la pasó en un partido de banca. Diome esta primera noche tan mala idea de las otras, que lo miré siempre como huésped en mi casa, más que como

20 precisa mitad mía en el nuevo estado. Pagóme en la misma moneda, y murió de allí a poco de haberle pegado un amigo suyo un candelero a la cabeza, sobre no sé qué equivocación de poner a la derecha una carta que había de caer a la izquierda. No obstante todo eso, fue el marido que más me ha divertido, a lo menos por su conversación que era chistosa y siempre en estilo de juego. [...]

El quinto que me llamó suya era de tan corto entendimiento, que nunca me habló sino de

25 una prima que él tenía y que quería mucho. La prima se murió de viruelas a pocos días de mi casamiento, y el primo se fue tras ella. Mi sexto y último marido fue un sabio. Estos hombres no suelen ser buenos muebles para maridos. Quiso mi mala suerte que en la noche de mi casamiento se apareciese un cometa, o especie de cometa. Si algún fenómeno de éstos ha sido jamás cosa de mal agüero, ninguno lo fue tanto como éste. Mi

30 esposo calculó que el dormir con su esposa sería cosa periódica de veinticuatro horas, pero que si el cometa volvía, tardaría tanto en dar la vuelta, que él no lo podría observar; y así, dejó esto por aquello, y se salió al campo a hacer sus observaciones. La noche era fría, y lo bastante para darle un dolor de costado del que murió.

Todo eso hubiera remediado si yo me hubiera casado una vez a mi gusto, en lugar de

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

40 astrónomo.

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

45 parar en no tener marido, como en el caso presente.

José CADALSO, *Cartas marruecas* (écrites en 1773-1774/ 1ère éd. 1789)

Documento 2:

No fue culpa de nadie que amaneciera aquella mañana de noviembre de 1933 en la que Teresa González se metió en su dormitorio después de poner sobre la mesa el desayuno de su familia para aparecer poco después vestida de domingo, como cuando todavía iba a misa por complacer a su marido, antes de la campaña electoral.

- 5 -¿Adónde vas, Teresa, tan temprano? -le preguntó Benigno, aunque lo sabía de sobra.
-A votar -contestó ella, y besó a su hijo, luego a su hija, y pasó de largo por la cabecera.
-¿A votar? -él apretó los puños, y los dientes, pero no logró controlar del todo su indignación-. Eso será si yo te doy permiso.
-No necesito tu permiso -Teresa terminó de colocarse el sombrero, empuñó el picaporte
10 de la puerta, se volvió hacia ellos y Julio pensó que nunca había estado tan guapa como en aquel momento-. Tengo derecho a votar, y voy a ejercerlo.
-¿A quién vas a votar, si puede saberse?
-A quien me dé la gana. No tengo por qué decírtelo, eso también lo sabes.
El ruido del portazo se solapó con el estrépito del cristal y de la loza, tazones y platos que
15 Benigno hizo añicos contra el suelo sin atender al llanto de su hija, su hijo callado, conteniendo la respiración, como había aprendido a hacer en los dos últimos meses, desde aquella tarde de octubre en la que todo empezó a venirse abajo.

Almudena Grandes, *El corazón helado*, 2007

FORGES



8/3/99

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Extrait de *El cartero de Neruda*, Antonio Skármeta, 2003.

Document 2 : Extrait de « Oda al mar », *Odas elementales*, Pablo Neruda, 2003.

Document 3 : Extrait de *Neruda por Skármeta*, Antonio Skármeta, 2004.

I. EN ESPAÑOL. Analice el documento 1.

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

- le document 1 de la ligne 14 « mira este poema » à la ligne 39 « No hay imagen que no sea casual, hijo ».

- les documents 2 et 3 en entier

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

DOCUMENT 1

Pablo Neruda conversa con Mario, su cartero, en Isla Negra, el pueblo de pescadores en el que vive.

- « Neruda detuvo la mirada sobre el resto de las cartas, y luego entreabrió el portón. El cartero estudiaba las nubes con los brazos cruzados sobre el pecho. Vino hasta su lado y le picoteó el hombro con un dedo. Sin deshacer la postura, el muchacho se le quedó mirando.
- 5 - Volví a abrir, porque sospechaba que seguías aquí.
- Es que me quedé pensando.
Neruda apretó los dedos en el codo del cartero, y lo fue conduciendo con firmeza hacia el farol donde había estacionado la bicicleta.
- 10 - ¿Y para pensar te quedas sentado ? Si quieres ser poeta, comienza por pensar caminando. ¿O eres como John Wayne, que no podía caminar y mascar chiclets al mismo tiempo? Ahora te vas a la caleta por la playa y, mientras observas el movimiento del mar, puedes ir inventando metáforas.
- ¡Deme un ejemplo!
- Mira este poema : « Aquí en la Isla, el mar, y cuánto mar. Se sale de sí mismo a cada
- 15 rato. Dice que sí, que no, que no. Dice que sí, en azul, en espuma, en galope. Dice que no, que no. No puede estarse quieto. Me llamo mar, repite pegando en una piedra sin lograr convencerla. Entonces con siete lenguas verdes, de siete tigres verdes, de siete perros verdes, de siete mares verdes, la recorre, la besa, la humedece, y se golpea el pecho repitiendo su nombre. » - Hizo una pausa satisfecho-. ¿ Qué te parece ?
- 20 - Raro.
- « Raro ». ¡Qué crítico más severo que eres!
- No, don Pablo. Raro es como yo me sentía cuando usted recitaba el poema.
- Querido Mario, a ver si te desenredas un poco, porque no puedo pasar toda la mañana disfrutando de tu charla.
- 25 - ¿Cómo se lo explicara ? Cuando usted decía el poema, las palabras iban de acá pa'llá.
- ¡Como el mar, pues!
- Sí, pues, se movían igual que el mar.
- Eso es el ritmo.
- Y me sentí raro, porque con tanto movimiento me *maríé*.
- 30 - Te mareaste.
- ¡Claro! Yo iba como un barco temblando en sus palabras.
Los párpados del poeta se despegaron lentamente.
- « Como un barco temblando en mis palabras. »
- ¡Claro!
- 35 - ¿Sabes lo que has hecho, Mario?
- ¿Qué?
- Una metáfora.
- Pero no vale, porque me salió de pura casualidad, no más.
- No hay imagen que no sea casual, hijo.
- 40 Mario se llevó la mano al corazón, y quiso controlar un aleteo desaforado que le había subido hasta la lengua y que pugnaba por estallar entre sus dientes. Detuvo la caminata, y con un dedo impertinente manipulado a centímetros de la nariz de su emérito cliente, dijo:
- Usted cree que todo el mundo, quiero decir *todo* el mundo, con el viento, los mares, los

- 45 árboles, las montañas, el fuego, los animales, las casas, los desiertos, las lluvias...
- ... ahora ya puedes decir « etcétera ».
- ... ¡los etcéteras! ¿Usted cree que el mundo entero es la metáfora de algo ?
Neruda abrió la boca, y su robusta barbilla pareció desprendérsele del rostro.
- ¿ Es una huevada lo que le pregunté, don Pablo ?
- 50 - No, hombre, no.
- Es que se le puso una cara tan rara.
- No, lo que sucede es que me quedé pensando.»

Antonio Skármeta, *El cartero de Neruda*, Debolsillo, Barcelona, 2003.

DOCUMENT 2

ODA AL MAR

« Aquí en la isla
el mar
y cuánto mar
se sale de sí mismo
a cada rato,
5 dice que sí, que no,
que no, que no, que no,
dice que sí en azul,
en espuma, en galope,
dice que sí, que no,
10 no puede estarse quieto,
me llamo mar, repite
pegando en una piedra
sin lograr convencerla,
entonces
15 con siete lenguas verdes
de siete perros verdes,
de siete tigres verdes,
de siete mares verdes,
la recorre, la besa,
20 la humedece
y se golpea el pecho
repitiendo su nombre.
Oh mar, así te llamas,
oh camarada océano,
25 no pierdas tiempo y agua,
no te sacudas tanto,
ayúdanos,
somos los pequeñitos
pescadores,
30 los hombres de la orilla,
tenemos frío y hambre,
eres nuestro enemigo,
no golpees tan fuerte,
no grites de ese modo,
35 abre tu caja verde
y déjanos a todos
en las manos
tu regalito de plata:
el pez de cada día (...).

Extrait de « Oda al mar », in *Odas elementales*, Cátedra, 2003,

DOCUMENT 3

ES DECIR, UN POETA

- « Imagínate que naciste en un país infinitamente largo y flaco extendido entre una tajante cordillera y un mar vivaz que azota sus miles de kilómetros.
Imagínate ahora que este país tiene un poeta
Es decir, UN POETA.
- 5 No es que en este país no haya otros poetas. Tradicionales y vanguardistas, inteligentes y banales, calvos e hirsutos, exitosos o resentidos, saludables o enfermos, admirados en la provincia o en el mundo. Incluso, acaso mejores poetas.
No. Este país tiene muchos poetas como olas tiene el mar y cimas la cordillera.
Sólo que hay un poeta que es el mar, que es la cordillera.
- 10 Al igual que la naturaleza no necesita cédula de identidad ni pasaporte, este poema no precisa de explicaciones.
Fue un hombre que se definió como una hoja más del gran árbol humano.
Cuando vio el pan preguntó por el panadero.
No sé si fue un gran amante, pero su poesía hizo que las parejas se amaran.
- 15 No sé si fue un gran político, pero sembró su palabra en tiempos de conflicto y con ella alentó la esperanza en luminosas ciudades de justicia.
Recorrió el mundo y fue amigo de los grandes poetas del siglo XX. Antes de que le dieran en 1971 el Premio Nobel de Literatura había logrado el consenso de millones en torno a sus imágenes.
- 20 Era en vida un mito.
Después de su muerte, es un hombre.
Yo tuve la suerte de nacer en ese país que ahora te imaginas.
En Chile.
La tierra de Pablo Neruda. »

Antonio Skármeta, *Neruda por Skármeta*, Planeta/Seix Barral, Barcelona, 2004.

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

1. **Document 1 :** Extrait de *El último caballo*, dirigido por Edgar Neville en 1950
2. **Document 2 :** *¡Ojalá sea mentira !*, poème de Gloria Fuertes publié dans *Historia de Gloria*, 1980.
3. **Document 3 :** Antonio López García, *Gran Vía*, 1974-1981 (huile sur bois, 90,5 x 93,5 cm), Collection privée.

I. EN ESPAÑOL. Analice el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :
- les trois documents en entier

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

Documento 1

- FERNANDO. El mundo en el que un pobre hombre podía tener un caballo y le podía dar de comer sin dificultades. El mundo en el que se podía vivir tranquilamente sin matarse trabajando. El mundo en el que todo era suave y fácil. Cuando había solidaridad entre los hombres. Y cuando todo lo que se movía tenía sangre caliente.
- 5 SIMÓN. ¡Viva! ¡Vamos a beber por la sangre caliente!
- ISABEL. ¿Qué quieres decir con eso de la sangre caliente?
- FERNANDO. Quiero decir cuando no había tanto motor y tanta máquina y tanto hierro y tanta gasolina y tanto humo y tanta... porquería. Cuando la gente no tenía tanta prisa y vivía con más sosiego. Cuando sobraban unas horas al día para pasear en un caballo, o en
- 10 un coche tirado por caballos.
- ISABEL. Igual, igual.
- FERNANDO. Cuando no había ese gesto hosco que hoy se observa en todas partes porque a la gente le falta siempre la peseta sobrante con la cual se compraba alegría. Cuando todo valía unos céntimos... ¡Diez! ¡Diez céntimos!
- 15 SIMÓN. Hoy se gana más.
- ISABEL. Sí, mira éste.
- FERNANDO. Sí, hoy se gana más pero hoy... hoy se tiene sólo para vivir y para comer y eso... eso es poco.
- ISABEL. ¡Toma! ¡Y tan poco!
- 20 FERNANDO. Además, no... no se trata sólo de comer.
- SIMÓN. ¡Naturalmente! ¡Vamos a brindar por la bebida!
- FERNANDO. No, no, no. Yo ya no bebo más hoy.
- ISABEL. Eso eso. El vino lo deberían prohibir.
- FERNANDO. Es un veneno...
- 25 ISABEL. ¡Y tanto!
- FERNANDO. ¡Un veneno!
- ISABEL. ¡Vamos a beber por la ley seca!
- FERNANDO. Por la ley seca.
- SIMÓN. ¡Por la ley seca!
- 30 FERNANDO. ¡Por la ley seca! Y de todo tiene la culpa la vida moderna, con sus prisas, y sus ordinarieces. ¡Abajo los camiones!
- SIMÓN. ¡Abajo!
- ISABEL. ¡No levantéis la voz que os pueden oír!
- FERNANDO. ¿Quién?
- 35 ISABEL. ¡Los camiones!
- FERNANDO. ¡Que me oigan! ¡Abajo los camiones! ¿Qué pasa? ¿Eh? ¿Qué? ¿Qué pasa?
- SIMÓN. ¡Y los automóviles! ¿Hay alguien que objete?
- ISABEL. ¡Callaos ya, hombre, callaos!
- FERNANDO. ¡Nada de eso! ¡Hay que acabar con la vida moderna!
- 40 SIMÓN. ¡Abajo la vida moderna!
- ISABEL. ¡Que te digo que te calles, hombre!
- SIMÓN. ¡Hala, que ya estamos hartos de esta época de gasolina y de camiones... y que vamos a acabar con ella!

- CLIENTES DE LA TABERNA. ¡Tampoco es para ponerse así, hombre!
- 45 FERNANDO. (Dirigiéndose a su caballo) Bucéfalo, tú eres la vida antigua.
SIMÓN. ¿Has comido bien, Bucéfalo?
ISABEL. Ahora os vais a la cama, que es muy tarde.
FERNANDO. No, no. Ahora no. Ahora hay que reformar el mundo moderno.
ISABEL. Ya lo reformaréis mañana.
- 50 FERNANDO. Mañana no.
ISABEL. Que es muy tarde
FERNANDO. (Silbando a los coches que pasan) ¡Fuera! ¡A la cárcel!
SIMÓN. ¡Fuera! ¡Ridículo!
ISABEL. ¿Queréis callaros, hombres?
- 55 FERNANDO. ¡Mamarracho!
SIMÓN. ¡Sinvergüenza!
FERNANDO. ¡Mamarracho!
ISABEL. ¡Memo! Se creará que hace gracia... ¡Bah!
FERNANDO. ¡Abajo los automóviles! ¡Abajo los automóviles!
TAXISTA. ¡Oye, que te frían el caballo!

Documento 2

¡Ojalá sea mentira!

¡Ojalá sea mentira ese rumor que corre sobre el río
donde peces de plata mueren sin ser pescados!

¡Ojalá sea mentira esa bola
de anhídrido carbónico
que pende bajo el cielo de Madrid!

¡Ojalá sea verdad esa mentira del vidente
que anuncia una tormenta de amor
que acabará con la mala uva...!

Gloria Fuertes, *Historia de Gloria*, Madrid, Cátedra, 1980

Documento 3



Antonio López García, *Gran Vía*, 1974-1981 (huile sur bois, 90,5 x 93,5 cm). Collection privée

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

- 1. Document 1 :** Fragment de *El mocho* de José Donoso, 1997.
- 2. Document 2 :** *Treinta y tres cruces que no fueron*, de Hernán Rivera Letelier (Chile), *El País*, 14/10/2010.
- 3. Document 3 :** Un dessin publié sur le blog de Matador (Colombia), 18/10/2010.

I. EN ESPAÑOL. Analice el **documento 1**.

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

- le document 1 du début à la ligne 32 « **igual que la gente normal** »,
- les documents 2 et 3 en entier.

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

Documento 1

Fue metiendo la ropa vieja de su padre en una caja que encontró en el basural: pantalones rajados, calcetines huachos¹, una camiseta tiznada, un gorro de lana, junto a sus documentos de identidad y la foto donde abrazaba a la Elba en la Plaza de Lebu, tomada poco antes de que él naciera. Se veía rellenita con él adentro, calentita, no vacía. Blanqueó la caja: ¿para qué pintarla negra si era su recuerdo no más lo que iban a enterrar? Y con azarcón² escribió en la tapa y el rótulo, con una cruz, Antonio Alvayay Medina, que era el nombre de su padre.

Que le dijeran al chiquillo que ya estaba bueno, renegaba don Iván alzándose sobre su codo en la cama. Toño me irrita, lloriquea tanto, anda escarbando por todos los rincones a ver si encuentra más cosas que meter en su maldita caja. Todo esto era un ardid, un juego de la Elba. Ella se lo metió en la cabeza, contándole que bastan el nombre del finado, su retrato y un poco de ropa que haya estado cerca de su cuerpo y conserve sus olores, para sepultar a alguien. Lo decían los pescadores de antes cuando alguien naufragaba en alta mar y no se podía rescatar su cuerpo. Antonio no era pescador, alegaba don Iván, las flemas de su tos rabiosa desdibujando sus palabras y tumbándolo en el jergón.

El niño piensa, mientras busca más cosas que echar en su caja insaciable, que quedar sepultado en el fondo del Pique Grande con los otros cinco barreteros³ muertos no es lo mismo que quedar sepultado con su nombre y una crucecita de madera en un lugar definido. No busques más, Toño. Pero buscas y buscas porque tienes terror de que tu pensamiento no alcance a tocar a tu padre, a mi marido, en las tinieblas de la mina. Igual a los hijos de los pescadores que no podían encontrar el cuerpo del padre desaparecido en el mar, tan hondo y tan incierto y de noche tan oscuro como la mina. Después de que el estallido destruyó quién sabe cuántos kilómetros de galerías, me di cuenta de que los rumbos de la mina habían confundido el pensamiento de Toño. Giraba y giraba, y mareado no sabía qué dirección tomar. Entonces recordé esta pequeña ceremonia de mi niñez para que Toñito no siga tan perdido. A mí me irrita igual que al abuelo su insistencia quejumbrosa en que tiene pena porque no habrá sepultura para su padre, como si eso fuera lo esencial, lo único importante. Se me ocurrió que darle esta otra sepultura, la de juguete, la de mentira, le servirá por lo menos para pensar a⁴ su padre en un sitio fijo –así le dije para consolarlo– y para sentirse igual que la gente normal. Antonio siempre insistía: nos salió llorón y fantasioso este chiquillo, qué le vamos a hacer, no servirá para trabajar en nada cuando sea grande, ni en la pesca, ni en la mina, ni para tumbar árboles y definir la línea del tren. Pero cuando alguien suba las lomas de Chivilingo que miran hacia la bahía de Arauco por encima del pinar, verá las tumbas polvorientas con sus cercos de palitos blancos o malva en los cerros pelados, y cuando lea el letrero que pintó Toño y vuelva a bajar al pueblo, podrá decirle cuando se encuentre con él:

–Oye, vi la tumba donde pusieron a tu papá, Toñito...

¿Se quedará tranquilo con eso?

Fue idea mía sepultarlo en ese cementerio, aunque era minero. Le dije al niño:

¹ Huacho: quizás del quechua huagchu, que significa « solitario »

² Azarcón: minio (óxido de plomo en forma de polvo, de color rojo algo anaranjado, que se emplea como pintura antioxidante)

³ Barretero: minero

⁴ Forme présente dans le texte original, Santiago de Chile, Alfaguara, 1997

tu papá no se va a quedar solo en ese lugar de pescadores, pues el recuerdo de tu otro abuelo (mi padre pescador y creyente que hablaba de milagros y de San Pedro, no como este abuelo malo que no sabe más que predicar huelgas y rebeldías) está allá en Chivilingo, porque no se encontró su cuerpo. A veces jugaba a la brisca con tu papá sobre un cajón volcado encima de las conchas delante de la puerta de la casa en la caleta. Pero fue Toño el que dijo, como si fuera comunista: ¿por qué no va a ser una buena manera de sepultar también a los desaparecidos en otras desgracias, como los que perdieron la vida debajo de toneladas de escoria en el derrumbe de una mina?

50 El abuelo agarró su idea y la proyectó:
—¿Sólo tu padre? ¿Sólo los barreteros? ¿Por qué no enterrar así también a todos los desaparecidos, a los que se llevaron los generales para matarlos sin dejar huellas y tirarlos al mar o en fosas que nadie sabe dónde están?

José Donoso, *El Mocho*, Madrid, Alfaguara, 1997.

Documento 2

Treinta y tres cruces que no fueron

Tribuna de Hernán Rivera Letelier, 14-10-2010, *El País*, edición impresa

Cinco de agosto de 2010. Mina San José. Desierto de Atacama. Treinta y tres mineros atrapados a 700 metros bajo tierra.

Primero fueron las carpas solitarias de los familiares. Llegaron a la mina con banderas, con santitos, con velas de duelo, con fotografías de los padres, de los esposos, de los hermanos, de los hijos enterrados allá abajo. Mientras comenzaba el rescate allí se quedaron, día y noche, rezando, llorando, blasfemando, exigiendo justicia, soportando el viento y el tierral inclemente, el calor durante el día y el frío atigrado de la noche. Y cuando todo hacía suponer que el drama terminaría como siempre, que allí, sobre la mina convertida en fosa común, iban a aflorar 33 cruces de animitas, iguales a las cientos que se alzan a lo largo del desierto chileno, sube desde las profundidades el mensaje que estremece a todos: los hombres están vivos.

Fue el comienzo de un espectáculo de espejismo. Como en un desfile de feria comenzó a llegar una muchedumbre que alborotó la tranquilidad del desierto: payasos de semáforos, predicadores evangélicos, actrices de telenovelas, millonarios excéntricos repartiendo millones como embelecos, modelos, humoristas, políticos, presentadores de televisión y miles de periodistas de los más lejanos países del mundo. Y de la noche a la mañana, en medio de un gran desorden y confusión de lenguas, apareció un pueblo de Babel que en su momento de apogeo tuvo una población de más de 3.000 personas.

La historia del desierto de Atacama está coronada de tragedias (como una larga muralla coronada de vidrios rotos). Huelgas interminables, marchas de hambre, accidentes fatales, mineros ametrallados y cañoneados a mansalva en masacres inconcebibles. [...]

[Hernán Rivera Letelier, escritor chileno, fue premio Alfaguara de Novela 2010 con *El arte de la resurrección*.]



<http://matadorcartoons.blogspot.com>. 18/10/2010

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

- 1. Document 1 :** *Paseábase el rey moro, romance viejo, Cancionero de Romances sin año*, Amberes, ~1545
- 2. Document 2 :** Un extrait de *Las Nanas infantiles* de Federico García Lorca, conférence prononcée à la Residencia de Estudiantes de Madrid en 1928.
- 3. Document 3 :** Recette de la « torta Alajú ».

I. EN ESPAÑOL. Analice el **documento 1**.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :
- le document 1 du vers 1 au vers 15 « ¡Ay de mi Alhama ! » et du vers 31 « Allí habló un moro viejo » au vers 40 « ¡Ay de mi Alhama ! ».
- les documents 2 et 3 en entier.

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

Documento 1

Paseábase el rey moro

- Paseábase el rey moro
Por la ciudad de Granada
Desde la puerta de Elvira
Hasta la de Vivarambla.
- 5 « ¡Ay de mi Alhama! »
Cartas le fueron venidas
Cómo Alhama era ganada:
Las cartas echó en el fuego,
Y al mensajero matara.
- 10 « ¡Ay de mi Alhama! »
Descabalga de una mula,
Y en un caballo cabalga;
Por el Zacatín arriba
Subido había al Alhambra.
- 15 « ¡Ay de mi Alhama! »
Como en el Alhambra estuvo
Al mismo punto mandaba
Que se toquen sus trompetas,
Sus añafiles de plata.
- 20 « ¡Ay de mi Alhama! »
Y que las cajas de guerra
Aprieta toquen al arma,
Porque lo oigan sus moriscos
Los de la Vega y Granada.
- 25 « ¡Ay de mi Alhama! »
Los moros que el son oyeron
Que al sangriento Marte llama,
Uno a uno y dos a dos
Juntado se ha gran batalla.
- 30 « ¡Ay de mi Alhama! »
Allí habló un moro viejo,
Desta manera hablara :
- ¿ Para qué nos llamas, Rey,
Para qué es esta llamada?
- 35 « ¡Ay de mi Alhama! »
- Habéis de saber, amigos,
Una nueva desdichada :
Que cristianos de braveza
Ya nos han ganado Alhama.
- 40 « ¡Ay de mi Alhama! »
Allí habló un Alfaquí
De barba crecida y cana :
- ¡ Bien se te emplea, buen Rey,
Buen Rey, bien se te empleara!
- 45 « ¡Ay de mi Alhama! »

Mataste los Bencerrajes,
Que eran la flor de Granada;
Cogiste los tornadizos
De Córdoba la nombrada.
50 « ¡Ay de mi Alhama! »
Por eso mereces, Rey,
Una pena muy doblada ;
Que te pierdas tú y el reino,
Y aquí se pierda Granada –
55 « ¡Ay de mi Alhama! »

Cancionero de Amberes.

Documento 2

Para conocer la Alhambra de Granada, por ejemplo, antes de recorrer sus patios y sus salas, es mucho más útil, más pedagógico comer el delicioso alfajor de Zafra o las tortas alajú de las monjas, que dan, con la fragancia y el sabor, la temperatura auténtica del palacio cuando estaba vivo, así como la luz antigua y los puntos cardinales del
5 temperamento de su corte.

En la melodía, como en el dulce, se refugia la emoción de la historia, su luz permanente sin fechas ni hechos. El amor y la brisa de nuestro país vienen en las tonadas o en la rica pasta del turrón, trayendo vida viva de las épocas muertas, al
10 contrario de las piedras, las campanas, las gentes con carácter y aun el lenguaje.

La melodía, mucho más que el texto, define los caracteres geográficos y la línea histórica de una región y señala de manera aguda momentos definidos de un perfil que el tiempo ha borrado. Un romance, desde luego, no es perfecto hasta que no lleva su propia melodía, que le da la sangre y palpitación y el aire severo o erótico donde se
15 mueven los personajes.

Federico García Lorca, « Las Nanas infantiles », en *Conferencias*, ed. de Christopher Maurer, Madrid, Alianza, 1984.

Documento 3

Alajú (Tortas)

Ingredientes:

- # 1 kg. de miel,
- # 200 gr. de azúcar,
- # almendra,
- # pan rallado muy fino,
- # 4 gotas de esencia de naranja,
- # obleas redondas de 20 cm. de diámetro.

Se pone al fuego la miel con el azúcar, se cuece hasta darle el punto de bola, una vez hecho esto se le agrega el pan rallado, la almendra y la esencia de naranja, moviéndolo todo hasta conseguir la pasta.

- 5 Con las obleas se hace la torta poniendo una oblea sobre la mesa (poner harina para que no se pegue), la pasta en el centro y la otra oblea encima presionándola por los lados. Poner un paño limpio una vez realizado este proceso y ponerle algo de peso encima para que no se combe, dejándolo reposar así durante dos horas aproximadamente. Hay quien lo prepara con cacahuetes o nueces y hasta mezclando todos los elementos. También se puede usar zumo de naranja o ralladura de la parte exterior de ésta y muy fina.
- 10 Se le pueden poner hasta higos secos desmenuzados. En fin, que como casi todo, tiene varias formas de prepararlo. Lo importante es que al final esté bueno.

www.recetasparahoy.com

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents:

- 1. Document 1:** Un fragment de *El sueño del celta* de Mario Vargas Llosa, 2010.
- 2. Document 2:** Un extrait de *Historia secreta de una novela*, de Mario Vargas Llosa, Tusquets, 1971.
- 3. Document 3:** Une retranscription de l'émission *Hispanorama* (Radio Exterior de España) du 21.06.2010: *Expertos reflexionan sobre los derechos de los indígenas*.

I. EN ESPAÑOL: Analice el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :
- le document 1 de la ligne 8 «Yo no soy un salvaje...» à la ligne 46 « ...iglesias ».
- les documents 2 et 3 en entier

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

Documento 1

En el año 1910, el británico Roger Casement fue comisionado por su gobierno para averiguar los abusos cometidos por la compañía cauchera *Peruvian Amazon Company* en la selva amazónica peruana.

5 -Me refiero al punto de vista de los que usted llama salvajes -explicó Casement, en tono trivial, como si hablara del tiempo o de los mosquitos-. Póngase en su lugar por un momento. Están allí, en sus aldeas, donde han vivido años o siglos. Un buen día llegan unos señores blancos o mestizos con escopetas o revólveres y les exigen abandonar a sus familias, sus cultivos, sus casas, para ir a recoger caucho a decenas o centenas de kilómetros, en beneficio de unos extraños, cuya única razón es la fuerza de la que disponen. ¿Usted iría de buena gana a recoger el famoso látex, don Víctor?

10 -Yo no soy un salvaje que vive desnudo, adora a la yacumama y ahoga en el río a sus hijos si nacen con el labio leporino -repuso el cauchero, con una risotada sardónica que acentuaba su disgusto-. ¿Pone usted en un mismo plano a los caníbales de la Amazonía y a los pioneros, empresarios y comerciantes que trabajamos en condiciones heroicas y nos jugamos la vida por convertir estos bosques en una tierra civilizada?

15 -Tal vez usted y yo tengamos un concepto distinto de lo que es civilización, mi amigo -dijo Roger Casement, siempre con ese tonito de bonhomía que parecía irritar sobremanera a Víctor Israel.

20 En la misma mesa del póquer estaban el botánico Walter Folk y Henry Fielgald, en tanto que los otros miembros de la Comisión se habían tumbado en sus hamacas para descansar. Era una noche serena, tibia y una luna llena iluminaba las aguas del Amazonas con un resplandor plateado.

25 -Me gustaría saber cuál es su idea de la civilización -dijo Víctor Israel. Sus ojos y su voz echaban chispas. Su irritación era tanta que Roger se preguntó si el cauchero no iría de repente a sacar el arqueológico revólver que llevaba en su cartuchera y a dispararle.

30 -Se podría sintetizar diciendo que es la de una sociedad donde se respeta la propiedad privada y la libertad individual -explicó, con mucha calma, todos sus sentidos alertas por si Víctor Israel intentaba agredirlo-. Por ejemplo, las leyes británicas prohíben a los colonos ocupar las tierras indígenas en las colonias. Y prohíben también, con pena de cárcel, emplear la fuerza contra los nativos que se niegan a trabajar en las minas o en los campos. Usted no piensa que la civilización sea eso. ¿O me equivoco?

35 El flaco pecho de Víctor Israel subía y bajaba agitando la extraña blusa con mangas bombachas que llevaba abotonada hasta el cuello y el chaleco colorado. Tenía ambos pulgares metidos en los tirantes y sus ojitos triangulares estaban inyectados como si sangraran. Su boca abierta mostraba una hilera de dientes desiguales manchados de nicotina.

40 -Según ese criterio -afirmó, burlón e hiriente-, los peruanos tendrían que dejar que la Amazonía continuara en la Edad de Piedra por los siglos de los siglos. Para no ofender a los paganos ni ocupar esas tierras con las que no saben qué hacer porque son perezosos y no quieren trabajar. Desperdiciar una riqueza que podría levantar el nivel de vida de los peruanos y hacer del Perú un país moderno. ¿Eso es lo que propone la Corona británica para este país, señor Casement?

45 -La Amazonía es un gran emporio de riquezas, sin duda -asintió Casement, sin alterarse-. Nada más justo que el Perú las aproveche. Pero sin abusar de los nativos, sin cazarlos como animales y sin trabajo esclavo. Más bien, incorporándolos a la civilización mediante escuelas, hospitales, iglesias.

Víctor Israel se echó a reír, estremeciéndose como un muñeco de resortes.

50 -¡En qué mundo vive usted, señor cónsul! -exclamó, alzando sus manos de largos dedos esqueléticos de manera teatral-. Se nota que no ha visto en su vida a un caníbal. ¿Sabe a cuántos cristianos se han comido los de aquí? ¿A cuántos blancos y cholos han dado muerte con sus lanzas y dardos envenenados? ¿A cuántos les han reducido las cabezas como hacen los shapras? Ya hablaremos cuando tenga un poco más de experiencia de la barbarie.

-Viví cerca de veinte años en el África y sé algo de esas cosas, señor Israel -le aseguó Casement-. Dicho sea de paso, allí conocí a muchos blancos que pensaban como usted.

Mario Vargas Llosa, *El sueño del celta*, Editorial Alfaguara, Madrid, 2010, p.206-208.

Documento 2

En *Historia secreta de una novela*, Mario Vargas Llosa recuerda las circunstancias que están al origen de su novela *La casa verde* (1966) ambientada en la Amazonía peruana.

[...] en 1957 terminé mis estudios. Había comenzado a trabajar como auxiliar del curso de literatura peruana en la Universidad de San Marcos y todo indicaba que sería un profesor. Al año siguiente obtuve una beca para hacer estudios de doctorado en Madrid y ya estaba preparando las maletas cuando llegó a Lima un antropólogo mexicano, el Dr. 5 Juan Comas. Venía al Perú para realizar ciertas investigaciones en las tribus de la Amazonía. Entre la Universidad de San Marcos y el Instituto Lingüístico de Verano le habían organizado una expedición y, por la amistad de una de las organizadoras, Rosita Corpancho, tuve la suerte de formar parte del pequeño grupo que acompañó al Dr. Comas. Estuvimos en la selva unas cuantas semanas, viajando en un escueto hidroavión 10 y en canoa, sobre todo por la región del Alto Marañón, donde se hallan, diseminadas en un amplio territorio, las tribus aguarunas y huambisas. Así fue que conocí esa pequeña localidad, Santa María de Nieva, el otro escenario de *La casa verde*. Este recorrido por el Perú amazónico fue, también, una conmoción para mí. Descubrí un rostro de mi país que desconocía por completo; creo que hasta entonces la selva era un mundo que sólo 15 presentía a través de las lecturas de Tarzán y de ciertas seriales cinematográficas. Allí descubrí que el Perú no sólo era un país del siglo veinte, con abundantes problemas,

desde luego, pero que participaba, aunque fuera de manera caótica y desigual, de los adelantos sociales, científicos y técnicos de nuestro tiempo, como puede uno creerlo si no se mueve de Lima o de la costa, sino que el Perú era también la Edad Media y la
20 Edad de Piedra. Descubrí que en esa apartada región (apartada por la falta de comunicaciones, pero situada a pocas horas de vuelo de Lima), la vida era para los peruanos algo retrasado y feroz, que la violencia y la injusticia eran allí la ley primera de la existencia, pero no de la compleja, refinada, « desarrollada » manera que en Lima, sino del modo más inmediato y descarado.

Mario Vargas Llosa, *Historia secreta de una novela*, Cuadernos marginales, Tusquets, Barcelona, 1971, p.24-26.

Document 3

Radio Exterior de España, Hispanorama, n°492, 21.06.2010

Expertos reflexionan sobre los derechos de los indígenas (fragmentos)

Tras largos años de constantes batallas los pueblos indígenas lograron que Naciones Unidas acordara una declaración en defensa de sus derechos.
Fueron necesarios veinte años de duras negociaciones, de un tira y afloja que osciló entre las concesiones y los temas innegociables, y del mismo modo que un corredor
5 llega el primero a la meta, agotado y satisfecho, la Organización de las Naciones Unidas presentó el texto definitivo de la *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* en septiembre de 2007.
De algunos de ellos nos habla el juez Baltasar Garzón:
« Son por fin reconocidos como sujetos con derecho de libre determinación. El Artículo
10 3 de la Declaración se encarga de resaltar que en virtud del derecho a la libre determinación, los pueblos indígenas determinarán libremente su condición política, así como su desarrollo económico, social y cultural. Los artículos de la Declaración que se refieren al derecho a la tierra y a los recursos representan una importante victoria para los pueblos indígenas, aunque tal vez no todo el mundo esté contento con el texto final
15 de la Declaración, ya que en la tradición e indiosincrasia indígena el derecho al territorio y la tierra propia son algo íntimamente vinculado a su propia existencia como pueblos y al derecho al medio ambiente y al desarrollo como identidad. »

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Tableau de Diego Velázquez, *La Rendición de Breda* (o *Las Lanzas*), óleo sobre lienzo, 307 X 367 cm, 1634-1635

Document 2 : Extrait de *El sitio de Breda*, Pedro Calderón de la Barca, 1628

Document 3 : Fragment du dernier discours de Salvador Allende, retransmis par Radio Magallanes depuis le Palais de la Moneda, 11 septembre 1973

I. EN ESPAÑOL. Analice el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :
- les trois documents en entier

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

Documento 1



Diego Velázquez, *La Rendición de Breda (o Las Lanzas)*,
óleo sobre lienzo, 307 X 367 cm, 1634-1635

Documento 2

JUSTINO.— Aquestas las llaves son
de la fuerza, y libremente
hago protesta en tus manos
que no hay amor que me fuerce
5 a entregarla, pues tuviera
por menos dolor la muerte.
Aquesto no ha sido trato,
sino fortuna, que vuelve
en polvo las monarquías
10 más altivas y excelentes.
ESPÍNOLA.— Justino, yo las recibo,
y conozco que valiente
sois; que el valor del vencido
hace famoso al que vence.
15 Y en el nombre de Filipo
Cuarto, que por siglos reine,
con más victorias que nunca,
tan dichoso como siempre,
tomo aquesta posesión.
20 DON GONZALO.— Dulces instrumentos suenan.
DON LUIS.— Ya el Sargento en la muralla
las armas de España tiende.
SARGENTO.— Oíd, soldados, oíd,
Españoles y otras gentes,
25 ¡Breda por el Rey de España!

Extrait de *El sitio de Breda*, Pedro Calderón de la Barca, 1628

Documento 3

Seguramente Radio Magallanes será acallada y el metal tranquilo de mi voz ya no llegará a ustedes. No importa. La seguirán oyendo. Siempre estaré junto a ustedes. Por lo menos mi recuerdo será el de un hombre digno que fue leal con la Patria.

El pueblo debe defenderse, pero no sacrificarse. El pueblo no debe dejarse arrasar ni acribillar, pero tampoco puede humillarse.

Trabajadores de mi Patria, tengo fe en Chile y su destino. Superarán otros hombres este momento gris y amargo en el que la traición pretende imponerse. Sigán ustedes sabiendo que, mucho más temprano que tarde, de nuevo se abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre, para construir una sociedad mejor.

¡Viva Chile! ¡Viva el pueblo! ¡Vivan los trabajadores!

Estas son mis últimas palabras y tengo la certeza de que mi sacrificio no será en vano, tengo la certeza de que, por lo menos, será una lección moral que castigará la felonía, la cobardía y la traición.

Ultimo discurso de Salvador Allende, 11 de septiembre de 1973,
transmitido por Radio Magallanes desde el Palacio de Gobierno

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

- 1. Document 1 :** Extrait de la troisième édition de *Política indiana* (1736, Madrid) de Juan de Solórzano Pereira (première édition en 1648)
- 2. Document 2 :** Affiche de la campagne du *Gobierno de Navarra* en 2004 qui reçut le prix « Aspid de oro » en 2005 (Premio ASPID de Publicidad Iberoamericana de Salud y Farmacia)
- 3. Document 3 :** *La ley antitabaco*, de Adrián Bande Otero, dans *Cartas al Director, El País*, 20/02/2011.

I. EN ESPAÑOL. Analice el documento 1.

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

- le document 1 de la ligne 21 « Dañosa, y espantable... » à la ligne 29 « ...que nos matan ? ».
- les documents 2 et 3 en entier.

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

Documento 1

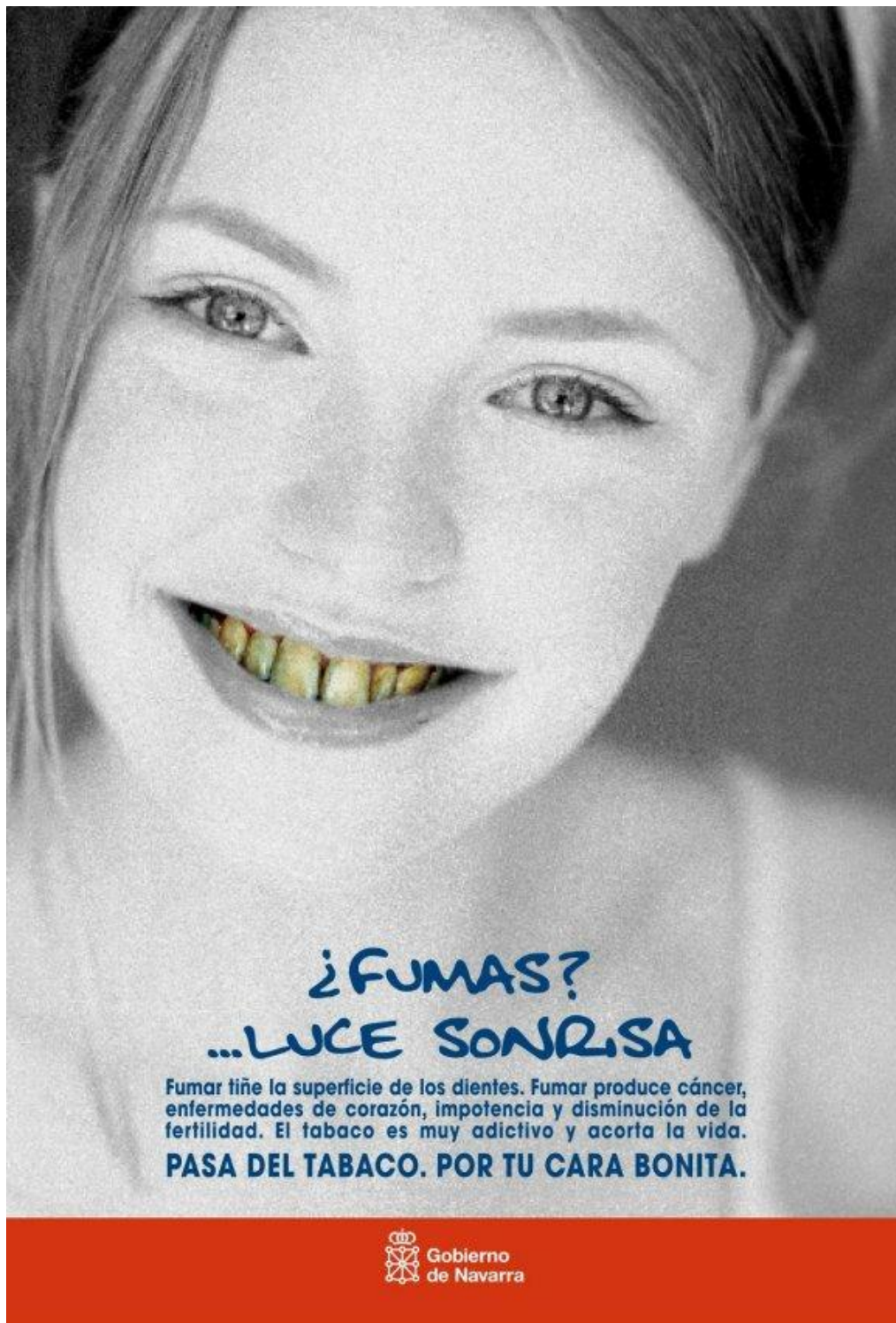
[...] Y esto, que se ha dicho de la Coca, y que no se deben dar Indios forzados para plantarla, y beneficiarla, se debe guardar, y practicar con mayor razón en la cultura, y beneficio de otra yerva, que se comenzó a hallar en las Islas de Barlovento, y después ha cundido por las Indias Occidentales, y aun por las demás Provincias del Mundo: cuyo nombre es *Tabaco*, aunque otros la llaman *Peto*, otros *Nicosio*, y otros *Yerva Real*. [...] Y siempre he tenido por inciertas, o sospechosas las muchas, o casi infinitas virtudes, o propiedades, que del Tabaco, tomado en humo, o en polvo, o de su ambir, refieren varios Autores. Y caso, que algunas sean verdaderas, por ningún caso puedo excusar el exceso, de los que casi por momentos le están tomando por narices, o boca. Porque esto es hacer vicio, lo que pudiera tenerse por medicina: y es forzoso que ésta pierda sus efectos con tan desordenada costumbre, y que estrague el estómago, y el cerebro: como prudente lo advierte, y docto lo prueba, después de otros, Eduardo Vestono, reprehendiendo este vicio en todos generalmente, pero en particular en los Clérigos, y Religiosos, que aun no reparan en tomarlo antes de celebrar [la misa]. Siendo así, que en opinión de Antonio de León, quebrantan con esto el ayuno natural, y en la mía, y en la de todos cuantos bien sienten el Eucarístico: como se lo advierten con penas, y censuras los Concilios Limense, Mexicano, y el Canariense: el cual añade, que aun no lo tomen dos horas después de haber celebrado, así por la indecencia, que resulta de lo contrario, como porque el tomarlo suele provocar vómito, o demasiado escupir, o desflemar: cosas todas, que en mi concepto son bastantes, para no hacerle bueno, a los que se dan a deleite tan asqueroso. Y contra el Himno, que en alabanza del Tabaco, escribió Rafael Torio, les ruego, que lean éste, que con no menor elegancia, que verdad, a mi parecer, compuso Barclayo⁵.

*Dañosa, y espantable planta,
Cuyo pestilente vapor muertes exhala:
No en balde la natura piadosa
Te tuvo de nosotros apartada
25 En tierras tan remotas. ¿Quién fue el necio,
Que en triste Nave, y hora,
Acá te trajo?
Faltábamos, acaso otros trabajos,
Guerras, hambres, venenos, que nos matan?
30 Mas ¿quién podrá contar, lo que ocasionas?
Tus asquerosos humos inficionan
El aire puro, cual los del Averno,
Y a matar bastan, todo cuanto alcanzan.
Las furias infernales no podrían
35 Atormentar con peor olor los Manes.
Y si Caco, en la lucha con Alcides,
Éste exhalara, luego le venciera,
Y el tiempo antiguo sin buscar Cicutas,
Se valiera de ti, como nacida
40 De la Espuma Cerbera, y al maldito
Hijo, que de su Padre violase
La vejez santa con sangrienta mano,
En vez del fuego, y Culeo⁶, (leves penas!)
Le diera, por más grave, el que bebiese
Tus humosos nublados, Peto infame.*

⁵ Jean Barclay (1582-1621), escritor católico francés de origen escocés. Escribió este poema en latín. La traducción es de Solórzano.

⁶ Saco de cuero cosido en el que se ahogaban a los parricidas en la Antigüedad (del lat. *Culleus*).

Documento 2



**¿FUMAS?
...LUCE SONRISA**

Fumar tiñe la superficie de los dientes. Fumar produce cáncer, enfermedades de corazón, impotencia y disminución de la fertilidad. El tabaco es muy adictivo y acorta la vida.

PASA DEL TABACO. POR TU CARA BONITA.

Anuncio de la campaña de prevención del consumo de tabaco llevada a cabo por el Departamento de Salud del Gobierno de Navarra (2004-2005). *Real.:* Agencia Gap's Pamplona.

Documento 3

La ley antitabaco

Esta ley, después de la *ley Sinde*, es un nuevo atentado promovido por el Gobierno contra los derechos y libertades básicas. Desde la implantación de la nueva ley, en los comercios de hostelería como bares y cafeterías la facturación ha descendido más de un 19%. Pero este porcentaje se da en el mejor de los casos, ya que en los pueblos donde es costumbre echar una partida de tute mientras se fuma un cigarro, ahora, con la ley antitabaco, si no hay cigarro no hay partida, y en consecuencia las pérdidas aumentan hasta un 23,5%.

Me parece bien que hayan prohibido fumar en parques, alrededores de hospitales y lugares donde haya acumulación de personas; pero lo que me parece vergonzoso es que prohibieran fumar en bares y cafeterías, que no dejan de ser propiedades privadas.

Cada propietario debería ser el que dijese si se puede fumar o no en su local, de esta forma, el que no quiera fumar "pasivamente", que busque un local donde esté prohibido fumar; pero, asimismo, el fumador que quiera tomar un café mientras se fuma un cigarrillo, que tenga la opción de hacerlo en un local habilitado para ello.

En conclusión, como ya he dicho al comienzo, me parece un gravísimo atentado contra los derechos y libertades de los fumadores, y un atentado contra los propietarios de los locales de hostelería, al no poder decidir las normas de su negocio.

Adrián BANDE OTERO, *El País*, Opinión (Cartas al Director), 20-02-2011

ANNEXE II

SUJETS EPREUVE 2: EPREUVE SUR DOSSIER

Dans l'ordre où ils ont été donnés

NB: Si certains sujets comportaient des coquilles, elles ont toutes été signalées aux candidats.

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: *Los Olvidados* y el surrealismo

Documento 1: Secuencia de la película *Los Olvidados*, Luis Buñuel, 1950

Documento 2: Poema de Luis Buñuel, sacado de *Un perro andaluz*, 1927

Documento 3: Salvador Dalí, *La Madona de Port Lligat*, óleo sobre lienzo, 49 X 37,5 cm, 1949

Lectura:

Documento 2 entero

Documento 1: Secuencia de la película *Los Olvidados*, Luis Buñuel, 1950

Voz de Marta: Pedro, oye hijo, ¿qué haces? Óyeme m'hijito. Tú eres bueno. ¿Por qué hiciste eso?

Voz de Pedro: Yo no hice nada. Fue el Jaibo. Yo nomás lo vi. Yo quisiera estar siempre con usted. Pero usted no me quiere.

5 Voz de Marta: Es que estoy tan cansada. Mira cómo tengo las manos de tanto lavar.

Voz de Pedro: ¿Por qué nunca me besa? Mamá, ora sí voy a portarme bien. Buscaré trabajo y usted podrá descansar.

Voz de Marta: Sí, m'hijito.

10 Voz de Pedro: ¡Mamá! Mamá, ¿por qué no me dio carne la otra noche? ¡Dámela, es mía, es sólo para mí!

Documento 2: Poema de Luis Buñuel, sacado de *Un perro andaluz*, 1927

No me parece ni bien ni mal

Yo creo que a veces nos contemplan

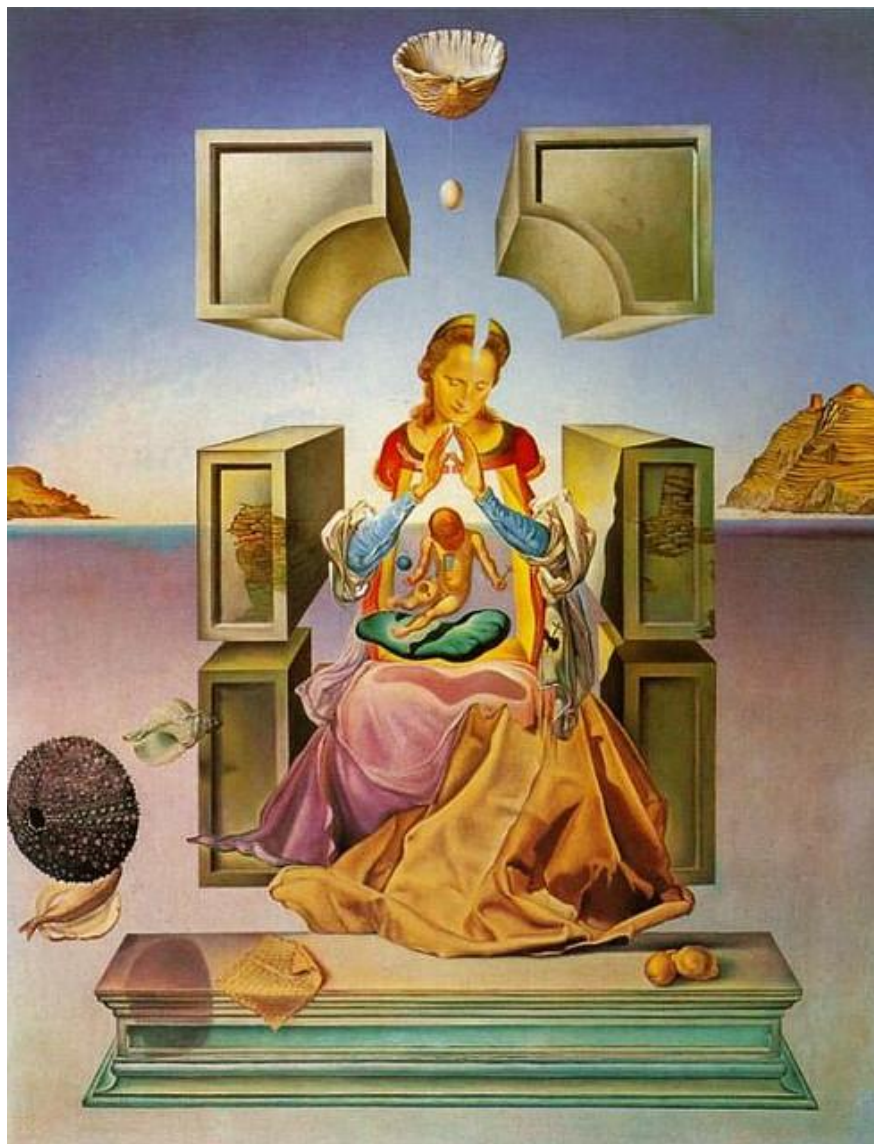
por delante, por detrás, por los costados,
unos ojos rencorosos de gallina,
5 más terribles que el agua podrida de las grutas,
incestuosos como los ojos de la madre
que murió en el patíbulo,
pegajosos como un coito,
como la gelatina que tragan los buitres.

10 Yo creo que he de morir
con las manos hundidas en el lodo de los caminos.

Yo creo que si me naciese un hijo,
se quedaría mirando eternamente
las bestias que copulan en los atardeceres.
15

Luis Buñuel, *Un perro andaluz*. Cité par Agustín Sánchez Vidal, *Luis Buñuel, obra cinematográfica*, Ediciones J.C., 1984

Documento 3: Salvador Dalí, *La Madona de Port Lligat*, óleo sobre lienzo, 49 X 37,5 cm, 1949



DEUXIEME PARTIE (6 POINTS): AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Vous êtes nommé(e) en collègue ; votre chef d'établissement vous propose de travailler en classe de troisième avec des collègues d'autres disciplines dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire des Arts.

- Quel est l'intérêt de cette démarche interdisciplinaire ?
- Dans quelle mesure cela peut-il contribuer à enrichir votre enseignement de l'espagnol ?

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS): ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: El ser mexicano

Documento 1: Fragmento de *El Laberinto de la Soledad*, Octavio Paz, 1950

Documento 2: Fragmento de *La Región más transparente*, Carlos Fuentes, 1958

Documento 3: Fotografía de Manuel Álvarez Bravo, *Niño maya de Tulum*, 1943

Lectura:

Documento 1 desde “La historia de México” (l. 20) hasta “a la creación” (l. 27)

Documento 1: Fragmento de *El Laberinto de la Soledad*, Octavio Paz, 1950

La existencia de un sentimiento de real o supuesta inferioridad frente al mundo podría explicar, parcialmente al menos, la reserva con que el mexicano se presenta ante los demás y la violencia inesperada con que las fuerzas reprimidas rompen esa máscara impasible. Pero más vasta y profunda que el sentimiento de inferioridad, yace la soledad. Es imposible identificar ambas actitudes: sentirse solo no es sentirse inferior, sino distinto. El sentimiento de soledad, por otra parte, no es una ilusión —como a veces lo es el de inferioridad— sino la expresión de un hecho real: somos, de verdad, distintos. Y, de verdad, estamos solos.

No es el momento de analizar este profundo sentimiento de soledad —que se afirma y se niega, alternativamente, en la melancolía y el júbilo, en el silencio y el alarido, en el crimen gratuito y el fervor religioso. En todos lados el hombre está solo. Pero la soledad del mexicano, bajo la gran noche de piedra de la Altiplanicie, poblada todavía de dioses insaciables, es diversa a la del norteamericano, extraviado en un mundo abstracto de máquinas, conciudadanos y preceptos morales. En el Valle de México el hombre se siente suspendido entre el cielo y la tierra y oscila entre poderes y fuerzas contrarias, ojos petrificados, bocas que devoran. La realidad, esto es, el mundo que nos rodea, existe por sí misma, tiene vida propia y no ha sido inventada, como en los Estados Unidos, por el hombre. El mexicano se siente arrancado del seno de esa realidad, a un tiempo creadora y destructora, Madre y Tumba. Ha olvidado el nombre, la palabra que lo liga a todas esas fuerzas en que se manifiesta la vida. Por eso grita o calla, apuñalea o reza, se echa a dormir cien años.

La historia de México es la del hombre que busca su filiación, su origen. Sucesivamente afrancesado, hispanista, indigenista, "pocho", cruza la historia como un cometa de jade, que de vez en cuando relampaguea. En su excéntrica carrera ¿qué persigue? Va tras su catástrofe: quiere volver a ser sol, volver al centro de la vida de donde un día —¿en

25 la Conquista o en la Independencia?— fue desprendido. Nuestra soledad tiene las mismas
raíces que el sentimiento religioso. Es una orfandad, una oscura conciencia de que hemos sido
arrancados del Todo y una ardiente búsqueda: una fuga y un regreso, tentativa por restablecer
los lazos que nos unían a la creación.

30 Nada más alejado de este sentimiento que la soledad del norteamericano. En ese país
el hombre no se siente arrancado del centro de la creación ni suspendido entre fuerzas
enemigas. El mundo ha sido construido por él y está hecho a su imagen: es su espejo. Pero ya
no se reconoce en esos objetos inhumanos, ni tampoco en sus semejantes. Como el mago
inexperto, sus creaciones ya no le obedecen. Está solo entre sus obras, perdido en un "páramo
de espejos", como dice José Gorostiza.

35 Algunos pretenden que todas las diferencias entre los norteamericanos y nosotros son
económicas, esto es, que ellos son ricos y nosotros pobres, que ellos nacieron en la
Democracia, el Capitalismo y la Revolución industrial y nosotros en la Contrarreforma, el
Monopolio y el Feudalismo. Por más profunda y determinante que sea la influencia del
sistema de producción en la creación de la cultura, rehuso creer que bastará con que poseamos
40 una industria pesada y vivamos libres de todo imperialismo económico para que desaparezcan
nuestras diferencias (más bien espero lo contrario y en esa posibilidad veo una de las
grandezas de la Revolución). Más ¿para qué buscar en la historia una respuesta que sólo
nosotros podemos dar? Si somos nosotros los que nos sentimos distintos, ¿qué nos hace
diferentes, y en qué consisten esas diferencias?

Octavio Paz, *El Laberinto de la Soledad*, 1950, edición de Enrico Mario Santí, Madrid,
Cátedra, 2007, pages 156-157

Documento 2 : Fragmento de *La Región más transparente*, Carlos Fuentes, 1958

(*La conversación se desarrolla en 1951, en la casa de Federico Robles, en la ciudad de México, entre el industrial Robles y el joven poeta Manuel Zamacona*)

5 -A ustedes los intelectuales les encanta hacerse bolas -dijo Robles al abrir la mitad de
la boca retacada de tabaco-. Aquí no hay más que una verdad: o hacemos un país próspero, o
nos morimos de hambre. No hay que escoger sino entre la riqueza y la miseria. Y para llegar a
la riqueza hay que apresurar la marcha hacia el capitalismo, y someterlo todo a ese patrón.
Política. Estilo de vida. Gustos. Modas. Legislación. Economía. Lo que usted diga.

El sol brilló sobre el jardín con su intensidad total: menos rotunda que la del mediodía,
pero más penetrante, más inquietante por la proximidad de la luz que, al hacer el último
esfuerzo, vibraba por dar testimonio de su partida.

10 -Pero es lo que hemos hecho siempre -balbuceó Zamacona-, ¿no se da cuenta?
Siempre hemos querido correr hacia modelos que no nos pertenecen, vestimos con trajes que
no nos quedan, disfrazarnos para ocultar la verdad: somos otros, otros por definición, los que
nada tenemos que ver con nada, un país brotado como hongo en el centro de un paisaje sin
nombre, inventado, inventado antes del primer día de la creación. ¿No ve usted a México
15 descalabrado por ponerse a la par de Europa y los Estados Unidos? Pero si usted mismo me lo
acaba de decir, licenciado. ¿No ve usted al porfirismo tratando de justificarse con la filosofía
positivista, disfrazándonos a todos? ¿No ve usted que todo ha sido un carnaval, monárquico,
liberal, comtiano, capitalista?

Robles dejó caer un chorro de humo sobre las solapas de Manuel: -¿Y qué quiere
usted, amigo? ¿Que volvamos a vestirnos con plumas y a comer carne humana?

20 -Es precisamente lo que no quiero, licenciado. Quiero que todas esas sombras ya no nos quiten el sueño, quiero entender qué significó vestirse con plumas para ya no usarlas y ser yo, mi yo verdadero, sin plumas. No, no se trata de añorar nuestro pasado y regodearnos en él, sino de penetrar en el pasado, entenderlo, reducirlo a razón, cancelar lo muerto -que es lo estúpido, lo rencoroso-, rescatar lo vivo y saber, por fin, qué es México y qué se puede hacer con él.

25 Robles se separó de Manuel y caminó hacia la reja: - No sea usted presuntuoso. Con México sólo se puede hacer lo que nosotros, la Revolución, hemos hecho. Hacerlo progresar.

-¿Progresar hacia dónde?

30 -Hacia un mejor nivel de vida. O sea, hacia la felicidad particular de cada mexicano, que es lo que cuenta, ¿no le parece?

-¿Pero cómo se puede hablar de la felicidad particular de cada mexicano si antes no se ha explicado uno a ese mexicano? ¿Cómo sabe si cada mexicano quiere lo que usted se propone otorgarle?

35 Manuel, ahora, seguía a corta distancia a Robles. El industrial dio la vuelta y la cara a Zamacona: -Soy más viejo que usted, amigo. Conozco la naturaleza humana. Los hombres quieren bienes. Un carro. Educación par sus hijos. Higiene. Nomás.

40 -¿Cree usted que quienes ya tienen eso se sienten plenamente satisfechos? ¿Piensa usted, por ejemplo, que la nación más rica que ha conocido la historia es una nación precisamente feliz? ¿No es, por el contrario, una nación presa de un profundo malestar espiritual?

-Puede. Pero eso es secundario, amigo. Lo importante es que la mayoría de los gringos come y vive bien, tiene un refrigerador y un aparato de televisión, va a buenas escuelas y hasta se da el lujo de regalarle dinero a los limosneros de Europa. Se me hace que su cacareado malestar del espíritu les viene muy guango.

45 -Quizá tenga usted razón. -Manuel sacó las manos de los bolsillos y quiso captar el origen del sol y el aire transparente. Se tapó los ojos con la mano. -No sé. Acaso haya planteado mal el problema. Quizá esté enfermo de odio hacia los Estados Unidos. Por algo soy mexicano.

50

Carlos Fuentes, *La Región más transparente*, 1958, Fondo de cultura económica, México, p. 278

55 hacerse bolas (Méx.) : *se compliquer la vie*

Documento 3 : Manuel Álvarez Bravo, *Niño maya de Tulum*, 1943



Vous organisez un voyage scolaire en Espagne avec votre classe de troisième.

- Quels sont, selon vous, l'intérêt et les enjeux des voyages scolaires à l'étranger ?
- Comment ce voyage peut-il s'articuler avec les cours reçus par les élèves en espagnol et dans les autres disciplines ?

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: Mujeres y transición

1. Documento 1: Fragmento de “La Constitución de las mujeres”, Lidia Falcón, 8 de diciembre de 2008.

2. Documento 2: Fotografía de Cristina García Rodero, “La tarde”, 1978.

3. Documento 3: Camilo José Cela, “Noticia del hembrismo”, *ABC*, 21 de noviembre de 1979, con ilustraciones de Lorenzo Goñi.

Lectura:

Documento 1 desde la l. 1 hasta la l. 12 (“...toda la historia de España”)

Documento 1: Fragmento de “La Constitución de las mujeres”, Lidia Falcón, 8 de diciembre de 2008.

5 La interminable propaganda del treinta aniversario de la Constitución ha olvidado, ¡como no!, el papel que el texto legal ha jugado en la vida de las mujeres españolas. Este olvido resulta más culpable si se tiene en cuenta que no sólo las mujeres constituyen el 52% de la población, sino que, si la Carta Magna ha producido algún efecto perceptible en la vida cotidiana de los
10 ciudadanos, ese es fundamentalmente el que ha causado en la de las mujeres. Ellas fueron las grandes perdedoras de la Guerra Civil que yuguló sangrientamente los avances y las esperanzas de progreso que albergó la Segunda República. El dictador y sus secuaces, con el inestimable apoyo de la Iglesia católica, se cebaron con especial sadismo en torturar a las españolas. Privadas de derechos civiles y laborales, de la patria potestad de sus hijos, condenadas por ley a la marginación de la vida pública y a la miseria económica, perseguidas penalmente por adulterio, prácticas anticonceptivas, aborto, abandono de hogar, se hundieron en la condición más penosa de toda la historia de España.

15 Solamente la firmeza que mostramos durante la transición en la exigencia de nuestros derechos nos situó en el escenario social del que también los organizadores de esta democracia querían apartarnos. Es bueno recordar fechas y actuaciones para que a los dirigentes políticos se les sitúe en el lugar que les corresponde. A dos meses de promulgarse la Constitución, en octubre de 1978, después de tres años de celebrar el Año Internacional de la Mujer y de los interminables casi dos años que los padres de la patria estuvieron pactando el texto –recuérdese que ninguna mujer participó en la redacción de la Carta Magna– el único avance que conseguimos fue que los
20 diputados, incluyendo a socialistas y comunistas, eliminaran del Código Penal el delito de adulterio, que sólo cometían las mujeres, y el de prácticas anticonceptivas.

25 En los programas electorales del PSOE y del PCE de 1977 y de 1979 no constaban ni el divorcio ni el aborto. Nos costó cinco años de luchas heroicas –asambleas, manifestaciones, encierros, cierre de revistas, procesamientos y una buena paliza que recibí yo en la calle en la última manifestación en Barcelona– conseguir el divorcio. Un divorcio condicionado a la separación –han tenido que transcurrir 25 años para permitirnos divorciarnos de primeras, como en cualquier país civilizado–. [...]

30 La Constitución es la jaula de hierro que nos encarcela en las tiranías de nuestra fisiología y nos impide alcanzar el derecho a disponer de nuestro propio cuerpo, con esa disposición del artículo 15, estableciendo que “todos” tienen derecho a la vida, que los franquistas y cristianos metieron complacidamente, ante la indiferencia de socialistas y comunistas. [...] La limitación de derechos a las mujeres de nuestra Constitución ha sido hábilmente ignorada por los partidos políticos y sus líderes, que tanto se están alabando hoy de las componendas con que llegaron a redactarla.

35 Las mujeres no conseguimos los avances que la Constitución de la Segunda República nos reconocía 50 años antes, porque naturalmente ésta tampoco es una Constitución republicana y la monarquía –tan arteramente introducida sin consulta popular, con ayuda de la Iglesia Católica y la derecha, y protegida por el Ejército– impone esas limitaciones. Lo que también se oculta es que, si el movimiento feminista, enfurecidas al fin las mujeres después de casi medio siglo de esclavitudes y vejaciones, no hubiese exigido sin componendas ni rebajas las reivindicaciones que
40 planteábamos, los ilustres constitucionalistas no hubieran introducido el carismático artículo 14, que impone la no discriminación por razón de sexo y que, en teoría, permite a las mujeres exigir igualdad de salario, de oportunidades y de trato con los hombres.

45 Derechos que no se cumplen, y a los que las mujeres unen la enorme carga de ser las que deben seguir trayendo los hijos al mundo, sin que el pomposo derecho a la vida constitucional obligue a los gobiernos a facilitarles la obligación de darle realidad. Ni tampoco la democrática Constitución las protege contra la violencia machista, pero eso es motivo de otro artículo.

Lidia Falcón, “La Constitución de las mujeres”, Barcelona, 8 de diciembre de 2008.

Documento 2: Fotografía de Cristina García Rodero, “La tarde”, 1978.



C. García Rodero, “La tarde”, Campillo de Arena (Jaén), 1978

Documento 3: Camilo José Cela, “Noticia del hembrismo”.

Es el envés del machismo y en él suelen caer las feministas que, incapaces de arreglar su casa, fingen probar el arreglo del mundo y sus satélites desde sus orígenes y primeros planteamientos; las criaturas son un poco latosas, eso es cierto, pero no llevándoles la contraria propenden a amansarse solas. Algunas, las redimibles, hasta son algo atractivas y tienen sus curvas y sus rectas trazadas con oportunidad; las otras, no, aunque lo cierto es que tampoco merecería la pena.

Las hembristas parten de supuestos muy elementales, domésticos y pequeñoburgueses y, cuando descubren que estrangular al marido (o al compañero, ya que ahora los maridos estamos en baja) no es empresa fácil porque no se deja y pide socorro o se defiende a patadas, teorizan sobre la planificación familiar, distracción con la que no hacen daño a nadie. En las exposiciones de pintura, escultura y grabado y en las presentaciones de libros de pensamiento (es un decir), las hembristas forman rancho aparte y dicen palabras sueltas muy modernas aunque no siempre adecuadas.

- Y las palabras, ¿por qué han de ser adecuadas? ¿No estamos en una democracia?

15 - Hombre, no sé lo que decirte... A mí me parece que quedaría mejor el hilo del discurso...

- ¿El hilo del discurso? ¿Qué sabe usted de eso?
- Poco, ésa es la verdad.
- Pues entonces, ¡cállese!
- Dispense...

20 Las hembristas no suelen sonreír porque suponen que la mala uva es un ingrediente preciso a su proclamada independencia y, si por casualidad sonrían, lo hacen de costadillo y como consintiendo. A mí me parece que eso es lo suyo y les aplaudo el gesto escorado y displicente.

25 - La señorita o señora, perdone el tratamiento, ¿tiene jaqueca?, ¿sufre de hemorroides?, ¿padece de los trastornos propios de su sexo, pese a la igualdad de sexos? En nombre de los vilipendiados machos aquí presentes me ofrezco a buscarle un taxi, si lo precisa. Le aseguro que no he querido ofenderla.

- Bueno, ¡sí va con buenas intenciones!

30 Camilo José Cela, « El juego de los tres madroños. Noticia del hembrismo », *ABC* (Madrid), 21 de noviembre de 1979, con ilustraciones de Lorenzo Goñi.

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Vous êtes en lycée et vous avez des classes de seconde. Un exploitant de salle de cinéma prend contact avec vous pour vous proposer la projection de films en version originale espagnole.

- Quel peut être l'intérêt de cette proposition ?

Comment faites-vous le lien entre cette activité et vos cours ?

CAPEX EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: Miseria, infancia y ferrocarril

- **Documento 1:** Secuencia de la película *Los Olvidados*, Luis Buñuel, 1950

- **Documento 2:** Fragmento de “Un extranjero busca a Juan Rulfo”, de Andrew Dempsey, sacado de *100 fotografías de Juan Rulfo*, México, Editorial RM, 2010, pp.10-15.

- **Documento 3:** Fotografía en blanco y negro de Juan Rulfo, *Casas en los patios del ferrocarril de Nonoalco*, Ciudad de México, 1956

Lectura:

Documento 2 desde “No se” (l. 7) hasta “automóvil” (l. 16)

Documento 1: Secuencia de la película *Los Olvidados*, Luis Buñuel, 1950

DVD: 33 min 20 sec – 36 min 00 sec

Ojitos: ¿Qué le pasa?

Cacarizo: El Jaibo, que estará jugando con ella.

Voz de Meche: ¡Suéltame bruto, no, eso no, nomás uno, déjame!

Cacarizo: Tú, quieto.

5 Meche: ¡Suéltame! ¡Toma, bruto, baboso éste! ¡Y tú, verás cómo se lo digo a mi mamá!

Cacarizo: ¿Quieren callarse, hombre?

Jaibo: Uuh, qué las hilachas. Tanto escándalo por tan poca cosa. Si me llegas a dar te rompo el hocico. Yo te voy a enseñar a tirar piedras.

Cacarizo: Déjalo, no sea que te vayan a ver y se te cae el teatrito.

10 Meche: Así serás bueno. ¡Bruto, idiota! Vente, vámonos.

Cacarizo: Bueno, ya, vámonos, mano. Otra cosa que nos vaya a ver el abuelo. Está sordo pero no tanto.

Meche: Hasta mañana Ojitos. ¡Ojitos!

Jaibo: ¿Qué me miras?

15 Cacarizo: Nada.

Jaibo: ¿Qué te traes?

Cacarizo: Fuiste tú, ¿verdad?

Jaibo: ¿Yo... qué?

Cacarizo: El que se echó al Julián.

- 20 Jaibo. Yo no hice nada. Andas chueco.
 Cacarizo: Desde ayer me lo figuré. No soy maje.
 Jaibo: Si sigues hablando de eso...
 Cacarizo: No tengas cuidado, hombre, soy tu amigo. Si lo hiciste, pues... tú sabrás por qué ¿no?
- 25 Abuelo: ¿Qué quieren aquí, eh? ¿Quién es éste?
 Cacarizo: Pos un amigo que me ayuda. ¿O es que también molesta?
 Abuelo: No quiero que traigas a nadie a la casa. Y menos adonde están los animales.
 Jaibo: No se enoje, patrón, que ya me voy.
 Cacarizo: Si lo corre así, se lava usted solo las botellas.
- 30 Abuelo: ¡Largo de aquí!, ¡vámonos!
 Cacarizo: ¡Ándale Jaibo! Y ora ¿qué vas a hacer?
 Jaibo: No sé. No tengo ni quinto.
 Cacarizo: Lo mejor es que te escondas unos días. Ya te iremos a ver. Yo sé un lugar chicho. Si quieres te llevo.
- 35 Jaibo: ¿Dónde?
 Cacarizo: Vamos.

Documento 2: Fragmento de “Un extranjero busca a Juan Rulfo” (2010)

Si existe una clave para entender al escritor Juan Rulfo ésta podría residir en los trágicos años de su infancia: “... sólo conocí la muerte”, decía de su época. Su padre fue asesinado cuando él tenía seis años. Su madre nunca se recuperó del todo y murió cuatro años después. Y hubo otras tragedias familiares. Después del deceso de su padre, tanto

5 su madre como su joven prole vivieron con la abuela materna en San Gabriel, en el estado de Jalisco. [...]

No sé si su infancia también pudiera ser una clave para entender a Rulfo el fotógrafo, quien no es la misma persona que Rulfo el escritor, aunque ambos compartan muchas características. Hace algunos años, mientras me dirigía a revisar el archivo

10 fotográfico de la Fundación Juan Rulfo, pensé que debería ir a San Gabriel para averiguarlo yo mismo. Me tomé un par de días y abordé un autobús a Guadalajara —la primera etapa del viaje—, saliendo de la Terminal de Autobuses del Norte de la ciudad de México. Rulfo pasó toda su vida adulta entre estas dos ciudades. Inicialmente me lo imaginé haciendo este viaje en tren, los trenes que más tarde habría de fotografiar de

15 manera tan memorable en los patios ferroviarios de Nonoalco. Más tarde usaría un automóvil. [...]

Algunas leyendas en torno a las fotografías de Rulfo pueden atribuirse al libro y a la exposición de 1980. La primera es que nadie sabía de sus fotografías, que tomaba fotos pero nunca las revelaba, y que esto de alguna manera se relacionaba con la

20 cuestionable idea del “silencio de Rulfo”, una referencia al hecho de que no escribió otra novela después de *Pedro Páramo*, en 1955. En realidad, el círculo de amigos y conocidos de Rulfo incluía a fotógrafos y cineastas—Antonio Reynoso, Carlos Velo, Nacho López, Walter Reuter, etc.—, quienes sin duda sabían de su trabajo en la fotografía. Y muchas de sus imágenes, como los fotogramas para *La Escondida* (una

25 película sumamente popular), las fotos publicitarias para el grupo de danza de Magda Montoya y las fotografías de los patios ferroviarios de Tlatelolco y Nonoalco (solicitadas, si no es que finalmente encargadas, por José Luis Martínez) eran el tipo de trabajo que constituía el pan de cada día de los fotógrafos profesionales. [...] La leyenda

30 de que las fotografías de Rulfo surgieron de la nada se debe seguramente al abismo existente entre los mundos literario y fotográfico.

Andrew Dempsey, “Un extranjero busca a Juan Rulfo”, *100 fotografías de Juan Rulfo*, México, Editorial RM, 2010, pp. 10-15.

35

Documento 3: Juan Rulfo, *Casas en los patios del ferrocarril de Nonoalco* (1956)



DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Vous êtes nommé(e) dans un collège qui a une section européenne. Les élèves bénéficient donc de cinq heures d'enseignement.

- Quels sont l'intérêt et les enjeux de ce dispositif ? Que peut-il apporter aux élèves ?
- Quelles activités scolaires et périscolaires pouvez-vous envisager ?

**CAPEX EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011**

**EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER**

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: La transición española a través de la trayectoria de Adolfo Suárez

1. Documento 1: Fragmento del discurso de dimisión de Adolfo Suárez, pronunciado el 29 de enero de 1981.

2. Documento 2: Adolfo Suárez en campaña en Galicia, en 1979. Fotografía de Chema Conesa.

3. Documento 3: Fragmento del artículo de Carlos Abella, « Adolfo Suárez: 3 de julio de 1976: “Se llama Adolfo, ¿no es maravilloso?” », *El Mundo*, 5 de julio de 2006.

Lectura:

Documento 1 desde la l. 1 hasta la l. 12 (“...en su puesto o renunciando a él”)

Documento 1: Fragmento del discurso de dimisión de Adolfo Suárez, pronunciado el 29 de enero de 1981.

Hay momentos en la vida de todo hombre en los que se asume un especial sentido de la responsabilidad.

Yo creo haberla sabido asumir dignamente durante los casi cinco años que he sido presidente del Gobierno. Hoy, sin embargo, la responsabilidad que siento me parece infinitamente mayor.

Hoy tengo la responsabilidad de explicarles, desde la confianza y la legitimidad con la que me invistieron como presidente constitucional, las razones por las que presento, irrevocablemente, mi dimisión como presidente del Gobierno y mi decisión de dejar la presidencia de la Unión de Centro Democrático.

10 No es una decisión fácil. Pero hay encrucijadas tanto en nuestra propia vida personal como en la historia de los pueblos en las que uno debe preguntarse, serena y objetivamente, si presta un mejor servicio a la colectividad permaneciendo en su puesto o renunciando a él.

He llegado al convencimiento de que hoy, y en las actuales circunstancias, mi marcha es más beneficiosa para España que mi permanencia en la Presidencia.

15 Me voy, pues, sin que nadie me lo haya pedido, desoyendo la petición y las presiones con las que se me ha instado a permanecer en mi puesto, con el convencimiento de que este

comportamiento, por poco comprensible que pueda parecer a primera vista, es el que creo que mi patria me exige en este momento.

20 No me voy por cansancio. No me voy porque haya sufrido un revés superior a mi capacidad de encaje. No me voy por temor al futuro. Me voy porque ya las palabras parecen no ser suficientes y es preciso demostrar con hechos lo que somos y lo que queremos.

Nada más lejos de la realidad que la imagen que se ha querido dar de mí con la de una persona aferrada al cargo. Todo político ha de tener vocación de poder, voluntad de continuidad y de permanencia en el marco de unos principios.

25 Pero un político que además pretenda servir el Estado debe saber en qué momento el precio que el pueblo ha de pagar por su permanencia y su continuidad es superior al precio que siempre implica el cambio de la persona que encarna las mayores responsabilidades ejecutivas de la vida política de la nación.

30 Yo creo saberlo, tengo el convencimiento, de que ésta es la situación en la que nos hallamos y, por eso, mi decisión es tan firme como meditada.

He sufrido un importante desgaste durante mis casi cinco años de presidente. Ninguna otra persona, a lo largo de los últimos 150 años, ha permanecido tanto tiempo gobernando democráticamente en España.

35 Mi desgaste personal ha permitido articular un sistema de libertades, un nuevo modelo de convivencia social y un nuevo modelo de Estado. Creo, por tanto, que ha merecido la pena. Pero, como frecuentemente ocurre en la historia, la continuidad de una obra exige un cambio de personas y yo no quiero que el sistema democrático de convivencia sea, una vez más, un paréntesis en la historia de España.

Trato de que mi decisión sea un acto de estricta lealtad.

40 De lealtad hacia España, cuya vida libre ha de ser el fundamento irrenunciable para superar una historia repleta de traumas y frustraciones ; de lealtad hacia la idea de un centro político que se estructura en forma de partido interclasista, reformista y progresista, y que tiene comprometido su esfuerzo en una tarea de erradicación de tantas injusticias como todavía perviven en nuestro país; de lealtad a la Corona, a cuya causa he dedicado todos mis
45 esfuerzos, por entender que sólo en torno a ella es posible la reconciliación de los españoles y una patria de todos, y de lealtad, si me lo permiten, hacia mi propia obra.

Adolfo Suárez, 29 de enero de 1981.

Documento 2: Adolfo Suárez en campaña en Galicia, en 1979. Fotografía de Chema Conesa.



Fotografía de Adolfo Suárez en campaña. Arropado por la gente, Adolfo Suárez camina por las calles de Santiago de Compostela, en Galicia, en 1979. Fotografía de Chema Conesa.

Documento 3: Fragmento del artículo de Carlos Abella, « Adolfo Suárez: 3 de julio de 1976: “Se llama Adolfo, ¿no es maravilloso?” », *El Mundo*, 5 de julio de 2006.

Desde el 3 de julio de 1976 ha pasado toda una vida de los españoles. La fecha debe figurar ya en la leyenda de las que han marcado la Historia de España porque aquel día, rodeado de una enorme expectación, Su Majestad el Rey Juan Carlos I evidenciaba la primera de las decisiones públicas que adoptó en su recién estrenado reinado, designando presidente del Gobierno a Adolfo Suárez.

5 No le conocían los españoles, pese a que había sido primero responsable de la primera cadena de TVE y después director general del ente RTVE, además de vicesecretario general del Movimiento. La clase política del antiguo Régimen le recibió con recelo –unos– y con esperanza –los demás–. No sabían que en la umbría de la Granja de San Ildefonso, en largas conversaciones entre el entonces Príncipe de Asturias y un joven gobernador civil de Segovia, de nombre Adolfo Suárez, se había forjado una compartida visión de nuestro futuro como nación y como reino. La oposición al franquismo le recibió con desprecio, fruto de su ignorancia por su nula credencial democrática y los renovadores del Régimen le acogieron con incertidumbre y otro desprecio : el de no considerarle un político con pedigree social ni institucional, por no pertenecer a ningún cuerpo de las élites administrativas y sociales. Uno de los mayores escarnios de su nombramiento fue la viñeta de un entonces -y aún ahora conocido dibujante- en el que se veía a dos notorios miembros del búnker franquista recibiendo entusiasmados la noticia con esta frase : “No es maravilloso: se llama Adolfo”, aludiendo así a la coincidencia de su nombre con el dictador nazi, de tan ignominioso recuerdo. Así de generosos fueron siempre sus enemigos. Es el privilegio de los audaces.

Carlos Abella, « Adolfo Suárez: 3 de julio de 1976: “Se llama Adolfo, ¿no es maravilloso?” », *El Mundo*, 5 de julio de 2006.

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Vous êtes nommé(e) dans un collège rural avec un service de 18h. Il n'y a que 15h d'espagnol à dispenser. Le principal vous propose, pour compléter votre service au sein de l'établissement, soutien, présence dans le CDI, accompagnement personnalisé ou ateliers en langue étrangère.

- Que choisissez-vous et pourquoi ?
- En tant que professeur de langues, que pouvez-vous apporter dans cette activité complémentaire ?

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: Legitimación de la monarquía española.

1. Documento 1: Secuencia de la serie televisiva *23-F, el día más difícil del Rey*, TVE, Silvia Quer, Episodio 2, 2009.

2. Documento 2: Carta del Príncipe Juan Carlos a su padre Don Juan de Borbón, 8 de diciembre de 1968.

3. Documento 3: Fotografía de la familia real, Semana Santa 2008, Hola.com.

Lectura:

Documento 2 desde la l. 1 hasta la l. 12 (“...verdaderamente ejemplares”).

Documento 1: Secuencia de la serie televisiva *23-F, el día más difícil del Rey*, TVE, Silvia Quer, Episodio 2, 2009.

Palacio de la Zarzuela

Tejero: ¡Quietos todo el mundo!

Don Juan Carlos: Estas imágenes las tienen que ver todos. Que todos sepan lo que ha pasado aquí.

5 Sabino: La Televisión no las va a emitir aún, Señor. Podrían dar información a los que quedan fuera.

Don Juan Carlos: Pero, ¿quién queda fuera? La Acorazada está recogida y nadie ha secundado a Milans.

Sabino: Laina no quiere arriesgarse.

Tejero: ¡Quietos!

10 Sabino: Voy a ver cómo están los preparativos para el discurso, Majestad.

Edecán: Un momento mi General. Señor, el Capitán General de Valladolid al teléfono, por fin.

15 Don Juan Carlos: Gracias José. ¿Campano? No, no corresponde en este momento dar explicaciones. Te las exigiré en su debido tiempo. Así es. Y en esta intervención, no haré más que reiterar mis órdenes. Las únicas que he dado desde el primer momento, Campano, las que tú te has negado a escuchar. Sí, es inminente. Y cuando se emita se habrá acabado tu juego con todas las consecuencias. Bien, me alegra saber que piensas

cumplir con tu obligación. Ya hablaremos.

Sabino: Señor...

20 Don Juan Carlos: El Capitán General de Valladolid muestra su apoyo al orden constitucional. La última capitanía ha sido ganada, Sabino.

Sabino: ¿Qué le ha hecho cambiar de opinión?

Don Juan Carlos: La inminencia del mensaje en Televisión. ¿Pedro?

Pedro: Majestad.

Don Juan Carlos: Pedro, tú cuando me haces así, entonces yo...

Pedro: Grabamos.

23-F, el día más difícil del Rey, TVE, Silvia Quer, Episodio 2, 2009.

Documento 2: Carta del Príncipe Juan Carlos a su padre Don Juan de Borbón, 8 de diciembre de 1968.

La Zarzuela, el 8 de diciembre de 1968

Querido Padre: He leído con mucha atención tu carta y he pensado todos y cada uno de los párrafos de la misma, para poder asimilar por completo los valiosos consejos que en ella se encierran, y te envió estas líneas, fruto de una larga meditación, en las que procuro concretar mi pensamiento, que tú ya conoces perfectamente, pues de palabra
5 muchas veces te lo he manifestado.

Durante mi largo período de educación y deformación, que tú elegiste, y del cual me siento satisfechísimo, me he impregnado profundamente de las ideas que tú me enseñaste a considerar como fundamentales desde la situación en que me encuentro, de cumplimiento del deber, de sacrificio y de lealtad a los principios básicos de la
10 Institución Monárquica, ideas que han sido patrimonio de nuestra Familia, que siempre ha querido servir a España con un desinterés y una abnegación verdaderamente ejemplares. Tú eres, sin duda alguna, el que me has dado el mejor de los ejemplos, al sacrificarte, alejando voluntariamente de tu lado a tu hijo mayor, y aprecio lo que te debió de costar, para que se preparase adecuadamente a la misión que quizá en su día,
15 por razón de herencia pudiera corresponderle. Esa lección de sacrificio creo haberla asimilado y he procurado formarme diariamente en el cumplimiento del deber, por encima de todo, prueba dura, pero que considero indispensable para toda persona que quiera tener una recta formación basada en los principios cristianos, y que puede llegar a situaciones que considero heroicas cuando la responsabilidad es grande, el problema
20 difícil y la conciencia delicada.

Sin embargo, estoy seguro que si en un momento se me exige una decisión, no flaquearé en hacer lo que más convenga a España y a la Monarquía. Este es mi deber, y sé que tú quieres que cumpla con lealtad los principios básicos que han encarnado nuestra
Dinastía.

25 Algún día llegará, como dices en tu carta, en que el futuro de España tendrá que decidirse, y me parece que el futuro está bastante trazado, pues a mi entender no hay otro camino que el que por indiscutible Referéndum, del 14 de diciembre de 1966, marcó la Ley Orgánica del Estado. Ese día, el pueblo español se pronunció clamorosamente, porque así se lo pidió el Generalísimo, confirmando el establecimiento
30 de un Reino en España y señaló el procedimiento para designar un Rey o en su caso un Regente. Puede gustar o no gustar esta ley, pero lo que es incuestionable es que es la vigente, y estoy convencido que será la que se aplique en su día. En ese momento, más

que en ningún otro, tenemos que estar muy unidos, pues lo considero fundamental pensando en el futuro de España. Entonces, y te lo aseguro de corazón, me gustaría que fueras tú el designado, porque te corresponde y reúnes las máximas condiciones, pero en todo caso, **creo que hay que aceptar lo que se resuelva por la representación de nuestro pueblo** (*subrayado en el original*). Esta es la fórmula legal y es la única válida para interpretar el futuro. A ella, hemos de someternos, pues otra cosa sería irreal y quimérico.

40 Esto coincide íntegramente con la última frase de tu carta, en donde insistes en la lealtad que debemos al 'Pueblo español cuya voluntad en último término hemos de acatar'. Me alegra enormemente esta afirmación tuya, que comparto plenamente y cuyo cumplimiento me permitirá dar ejemplo de respeto a las leyes y pensar que la misión fundamental es 'servir al Pueblo español, como quiere ser servido'.

45 Por otra parte, y como tú comprendes bien, 'ni entiendo ni atiendo a la política menor'. Puedes estar seguro de que no me prestaré a maniobras turbias, aunque tampoco consentiré que me las hagan. Me molestan las intrigas de salón y rechazo por principio las camarillas. Busco la verdad, con todas mis fuerzas, y quiero servir por completo a mi Patria. Lo juré en la Academia y lo tengo muy metido dentro de mi alma. Mi posición es clara y son otros, no yo, los que tratan de enturbiarla.

50 Te reitero, una vez más, mi enorme cariño y lealtad. Agradezco los magníficos consejos y el ejemplo que siempre me has dado; estimo en verdad que han sido, sin duda, las mejores enseñanzas que he recibido en mi vida. También de mi Madre he aprendido la hermosa lección de un diario sacrificio, de una prudencia sin límites, de una abnegación serena y de un cariño nunca disimulado.

55 Recibe un fuerte abrazo de tu hijo que sabes lo mucho que te quiere. Juanito.

Documento 3: Familia Real española



Familia real española en su residencia de Marivent, Mallorca, 13 de marzo de 2008, Hola.com

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Vous êtes nommé(e) dans un lycée équipé de salles consacrées aux langues vivantes avec des ordinateurs, des casques, vidéoprojecteur et tableau blanc interactif. Vous avez des classes de terminale.

- Dans quelle mesure et quelles conditions l'utilisation des TICE permet-elle l'enrichissement culturel et l'ouverture au monde ?
- Comment intégrez-vous l'utilisation des TICE dans votre enseignement ?

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: *Los Olvidados*: reflejo de una realidad inadmisibile

- **Documento 1:** Secuencia de la película *Los Olvidados*, Luis Buñuel, 1950

- **Documento 2:** Fragmento de *Mi último suspiro*, Luis Buñuel, 1982

- **Documento 3:** Artículo de Juan Arvizu Arrijoja y Andrea Merlos, « Piden cárcel para clientes de prostitución infantil », Ciudad de México, *El Universal*, Miércoles 3 de febrero de 2010

Lectura:

Documento 2 desde “Todo cambió” (l. 31) hasta el final del texto

Documento 1: Secuencia de la película *Los Olvidados*, Luis Buñuel, 1950

DVD: 45 min 22 sec - 47 min 26 sec

Mendigo I: ¡Tú, escuincle, lárgate!

Mendigo II: Esto es nuestro.

Pedro: ¿Por qué? ¡A poco lo compraron!

Mendigo I: ¡Lárgate de aquí!

Documento 2: Fragmento de *Mi último suspiro* de L. Buñuel, Barcelona, Plaza & Janés Editores, 1982

5 Óscar Dancigers, que temía el fracaso de la película, [...] me prohibió incluso mostrar un sombrero de copa cuando la madre de Pedro – el personaje principal – rechaza a su hijo que regresa a la casa. Por cierto que a causa de esta escena la peluquera presentó su dimisión. Aseguraba que ninguna madre mexicana se comportaría así. Unos días antes, yo había leído en un periódico que una madre mexicana había tirado a su hijo pequeño por la portezuela del tren.

10 De todos modos, el equipo entero, aunque trabajaba muy seriamente, manifestaba su hostilidad hacia la película. Un técnico me preguntaba, por ejemplo: “Pero por qué no hace usted una película verdaderamente mexicana, en lugar de una película miserable como ésta?” Pedro de Urdemalas, un escritor que me había ayudado a introducir expresiones mexicanas en la película, se negó a poner su nombre en los títulos de crédito. [...]

Estrenada bastante lamentablemente en México, la película permaneció cuatro días en cartel y suscitó en el acto violentas reacciones. Uno de los grandes problemas de México, hoy como ayer, es un nacionalismo llevado hasta el extremo que delata un profundo complejo de inferioridad. Sindicatos y asociaciones diversas pidieron inmediatamente mi expulsión. La Prensa atacaba a la película. Los raros espectadores salían de la sala como de un entierro. Al término de la proyección privada, mientras que Lupe, la mujer del pintor Diego Rivera, se mostraba altiva y desdeñosa, sin decirme una sola palabra, otra mujer, Berta, casada con el poeta español León Felipe, se precipitó sobre mí, loca de indignación, con las uñas tendidas hacia mi cara, gritando que yo acababa de cometer una infamia, un horror contra México. Yo me esforzaba en mantenerme sereno e inmóvil, mientras sus peligrosas uñas temblaban a tres centímetros de mis ojos. Afortunadamente, Siqueiros, otro pintor, que se encontraba en la misma proyección, intervino para felicitarme calurosamente. Con él, gran número de intelectuales mexicanos alabaron la película. [...]

En París, con ocasión de las proyecciones privadas, otro adversario de la película fue el embajador de México, Torres Bodet, hombre cultivado que había pasado largos años en España e, incluso, había colaborado en la *Gaceta Literaria*. También él estimaba que *Los Olvidados* deshonraba a su país.

Todo cambió después del festival de Cannes en que el poeta Octavio Paz –hombre del que Breton me habló por primera vez y a quien admiro desde hace mucho– distribuía personalmente a la puerta de la sala un artículo que había escrito, el mejor, sin duda, que he leído, un artículo bellísimo. La película conoció un gran éxito, obtuvo críticas maravillosas y recibió el Premio de Dirección. Yo no tenía más que una tristeza, una vergüenza, el subtítulo que los distribuidores de la película en Francia creyeron oportuno añadir al título: *Los Olvidados, o Piedad para ellos*. Ridículo.

Tras el éxito europeo, me vi absuelto del lado mexicano. Cesaron los insultos, y la película se reestrenó en una buena sala de México, donde permaneció dos meses.

Documento 3: Artículo de Juan Arvizu Arrijoa y Andrea Merlos, « Piden cárcel para clientes de prostitución infantil », Ciudad de México, *El Universal*, Miércoles 3 de febrero de 2010

El diputado Agustín Castilla Marroquín, integrante de la Comisión de Gobernación, inició el cabildeo de una reforma al Código Penal Federal, a fin de castigar con 20 años de cárcel a quien sea consumidor de prostitución infantil.

Unos 60 mil niños, informó, son explotados en prostíbulos en un creciente mercado sexual, en el que los "clientes" no pueden ser perseguidos por la justicia, lamentó el diputado federal, en entrevista esta tarde, en San Lázaro.

Ese vacío legal ha colocado a México en los primeros lugares del mundo en prostitución infantil, y en esa dinámica se acerca a los registros de Tailandia, uno de los países identificados como destino de turismo sexual, comentó el legislador.

Actualmente, la ley prevé castigos para quien explota a niños y los obliga a prostituirse, así como contra los dueños de los lugares en que se ejerce dicho comercio ilegal, pero quien representa la demanda de servicios, el cliente, está a salvo. Se trata de un resquicio de impunidad en el que operan los pederastas, dijo Castilla Marroquín.

La propuesta es para que se fijen penas de ocho a 20 años de prisión y multas de tres mil a cinco mil días de salario mínimo. En caso de las multas, en la conversión actual representan montos que van de 172 mil 380 pesos hasta 287 mil 300 pesos.

Con modificaciones al artículo 203 Ter del Código Penal Federal, la justicia podría perseguir "a quien pague una remuneración económica o provea una retribución o

20 contraprestación de cualquier índole para realizar cualquier tipo de acto sexual o simulado con una o varias personas menores de 18 años de edad".
Otro artículo, el 204, fracción cuarta, fija la pena de cárcel en particular cuando el menor que es abusado "no tiene la capacidad para comprender el significado del hecho ni para resistirlo".

<http://www2.eluniversal.com.mx>

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Vous enseignez en classes de seconde. Un établissement espagnol prend contact avec vous pour proposer un échange par mails entre vos élèves et les leurs.

- Ce type d'échange présente-t-il un intérêt pour des élèves de lycée ?
- Comment présenteriez-vous et mettriez-vous en place cet échange ?

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: Representaciones del México rural e indígena

- **Documento 1:** Fragmento de *El Laberinto de la Soledad*, Octavio Paz, 1950
- **Documento 2:** Carlos Monsiváis: “*Marcos, ‘gran interlocutor’*”
- **Documento 3:** Manuel Álvarez Bravo, *Sueño de turista*, hacia. 1943

Documento 1: Fragmento de *El Laberinto de la Soledad*, Octavio Paz, 1950

5 Casi todos los programas y manifiestos de los grupos revolucionarios contienen alusiones a la cuestión agraria. Pero solamente la Revolución del Sur y su jefe, Emiliano Zapata, plantean con claridad, decisión y simplicidad el problema. No es un azar que Zapata, figura que posee la hermosa y plástica poesía de las imágenes populares, haya servido de modelo, una y otra vez, a los pintores mexicanos. Con Morelos y Cuauhtémoc es uno de nuestros héroes legendarios. Realismo y mito se alían en esta melancólica, ardiente y esperanzada figura, que murió como había vivido: abrazado a la tierra. Como ella, está hecho de paciencia y fecundidad, de silencio y esperanza, de muerte y resurrección. Su programa contenía pocas ideas, estrictamente las necesarias para hacer saltar las formas económicas y políticas que nos oprimían. Los artículos sexto y séptimo del Plan de Ayala, que prevén la restitución y el reparto de las tierras, implican una transformación de nuestro régimen de propiedad agraria y abren la puerta al México contemporáneo. En suma, el programa de Zapata consistía en la liquidación del feudalismo y en la institución de una legislación que se ajustara con la realidad mexicana.

10

Documento 2: Carlos Monsiváis: “*Marcos, ‘gran interlocutor’* ”

El paisaje tiene la expresividad del abandono. Luego de las horas tortuosas en un camino que no profetiza la existencia de las carreteras, y luego de esos viajes en el tiempo que son las constancias del aislamiento (desolación y anuncios publicitarios, miseria y rostros indescifrables para los expertos en *videoclips*), examino mi conocimiento (muy precario) de esta región, las imágenes recopiladas en siete años, las expectativas de los medios, la generosidad y la entrega de los representantes de la sociedad civil, las campañas de linchamiento informativo, mis encuentros y desencuentros con los zapatistas, mis conversaciones previas con el *subcomandante Marcos*.

5 Sin originalidad alguna, concluyo el recuento: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y Marcos, su líder, sí merecen el adjetivo: son históricos.

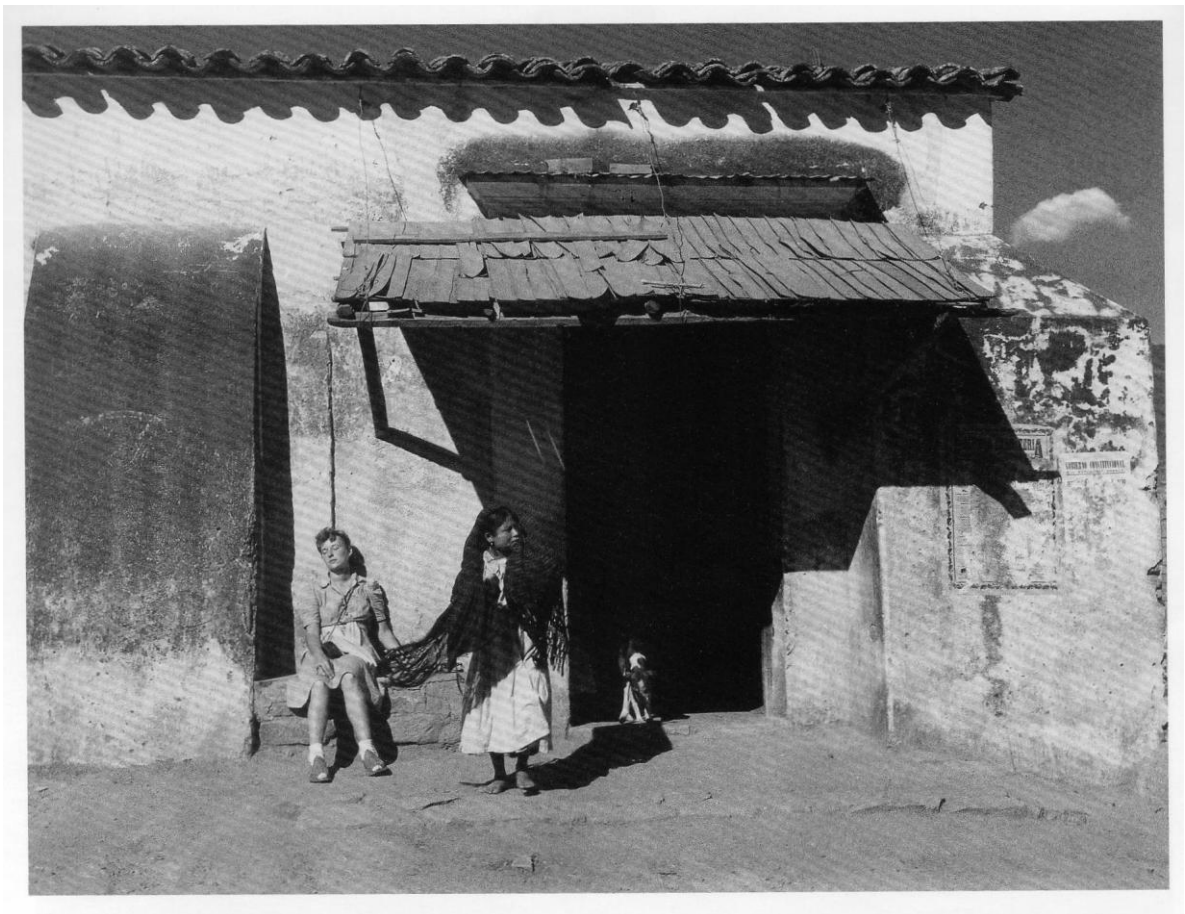
10 ¿Es esto suficiente? No, desde luego, lo histórico en sí mismo no conlleva carga positiva o negativa. Pero si en lo histórico interviene la capacidad de iluminar vívidamente un gran tema/problema (un conjunto de tradiciones y de oposiciones), la aportación de estos rebeldes es considerable. Es evidente: antes del 1º de enero de 1994, jamás en México se había problematizado la cuestión indígena con el entusiasmo, la producción de textos históricos, el debate múltiple y la acumulación de conocimiento de estos años. Revísense, por ejemplo, las publicaciones del 1º de diciembre de 1988 al 31 de diciembre, y se advertirá la notable escasez y el paternalismo de la información sobre los indígenas.

15 La breve toma de San Cristóbal, el 1º de enero de 1994, afecta al imaginario colectivo de México y, sectorialmente, de muchos otros países (¡la rebelión moderniza a indígenas que, además, tienen razón en su demanda de justicia!), y los medios nacionales e internacionales se lanzan en pos de lo impensable tras la caída del "socialismo real": una guerrilla a la antigua, con máscaras, pasamontañas o, según los zapatistas, "capuchones".

25

La Jornada, lunes 8 de enero de 2001

Documento 3: Manuel Álvarez Bravo, *Sueño de turista*, hacia 1943



DEUXIEME PARTIE (6 POINTS):

AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

A l'issue du premier trimestre, vous devez remplir le bulletin scolaire de vos élèves de quatrième.

- Quel est, selon vous, la fonction de ce document ?
- Comment pouvez-vous l'utiliser de façon efficace ?

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: Transición y movida

1. Documento 1: Fragmento de *Sólo se vive una vez. Esplendor y ruina de la movida madrileña* de José Luis Gallero, Ediciones Ardora, 1991.

2. Documento 2: Pedro J. Ramírez, *La luna de Madrid*, n°18, abril de 1985.

3. Documento 3: Propaganda para la película de Pedro Almodóvar *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*.

Lectura:

Documento 1 desde la l. 1 hasta la l. 9 (“...por lo que respecta a España.”)

Documento 1: Fragmento de *Sólo se vive una vez. Esplendor y ruina de la movida madrileña* de José Luis Gallero, Ediciones Ardora, 1991.

5 *Ignacio Gómez de Liaño:* Creo que el origen de todas las movidas que haya podido haber en España, y no sólo en España, está al final de los años 60, en los movimientos de la vanguardia de entonces, que implicaban unas rupturas muy grandes en las formas de comportamiento, en los estilos literarios, en las actitudes vitales, con respecto a lo que se venía haciendo desde
10 hacía por lo menos treinta años; se puede decir que desde la II Guerra Mundial, o desde la guerra civil española. A mediados de los años 60, y de una manera más universalizada a principios de los 70, se producen unos fenómenos sociales rupturistas que, vistos desde un momento tan apático y burocratizado como el presente, no dejan de producir cierto asombro. Ahora bien, no cabe duda de que en los años 80 ocurre algo muy especial por lo que respecta
15 a España. Hasta esas fechas no se veía su integración en lo que se llama el mundo occidental, algo que ocurre a principios de los 80 –y no en el 75, cuando fallece Franco–. Incluso me atrevería a decir que ocurre justamente cuando los socialistas llegan al poder. Pero también se mitifica esa reaparición de España en escena, comprometida con las historias de la política occidental. Y como al mismo tiempo, a mediados de los 80, se va a producir una especie de progreso de tipo económico, esa imagen se hace aún más persuasiva. En resumen, la movida de los 80 tiene una razón de ser en la situación de España dentro del contexto global y en la manera como ven a España en el extranjero, lo que esperaban de ese nuevo país. Porque resulta que aparece como un país novísimo, el más nuevo de todos, el último que ha llegado a la Historia. Y por otro lado, el mundo occidental –que es tan pacato, tan economicista–,

20 apoyándose quizás en un estereotipo muy antiguo de España, de tipo romántico, espera no se sabe qué de este país. Es un momento en el que ha resultado muy fácil que algunas figuras españolas se coloquen en un primer plano, no tanto por razones estrictamente personales, sino por las expectativas generales que hay con respecto a lo que ocurre en este país.

“ Carpe Diem”, entrevista de Ignacio Gómez de Liaño con José Luis Gallero, in José Luis Gallero, *Sólo se vive una vez. Esplendor y ruina de la movida madrileña*, Ediciones Ardora, 1991, pp.125-126.

Documento 2: Pedro J. Ramírez, *La luna de Madrid*, n°18, abril de 1985.

Hay movimientos inimaginables hace unos años, muy singulares, heterodoxos, que pueden dar la impresión de que vivimos en un nuevo Renacimiento o primavera cultural perpetua... A mí me parece que se han mitificado demasiado, que no son tan trascendentes como nosotros desde nuestras propias publicaciones hemos querido reflejar —el posmodernismo, el auge del cine español o el surgimiento de nuevos creadores plásticos—. Lo que transcurre es la feliz normalidad... Los medios de comunicación, y singularmente *La Luna*, han sido aglutinantes del movimiento. Ni ha sido tan verdadero como en los primeros momentos de mayor definición propagandística parecía, ni probablemente es tan falso, vano e inexistente como el revisionismo actual puede sugerir. Hace falta mucho tiempo para ver hasta dónde llegaba el mito y hasta dónde la realidad... Uno de los elementos de lo que vosotros habéis llamado posmodernidad, y yo he calificado de feliz normalidad, es tener la oportunidad de vivir de espaldas a la política... Ya que hemos conseguido que España sea vivible, vamos a vivirla, y el vivir siempre es volar bajo.

Pedro J. Ramírez, *La Luna de Madrid*, n°18, abril de 1985.

Documento 3: Propaganda para la película de Pedro Almodóvar *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*.

PEÑALVER

CINE CALIFORNIA
ANDRES MELLADO 47
Telef. 244005

LUCI HA DICHO:
"EL EXITO DE MI MATRIMONIO SE BASA EN EL ODIIO Y LA MUTUA FALTA DE RESPETO"

Pepi, Luci, Bom

TRES MUJERES SALVAJES, MODERNAS, DELGADAS E INTREPIDAS PULULANDO POR UN MADRID ACIDO Y TURBULENTO

CARMEN MAURA
EVA SIVA
ALASKA

LUNES, 27, ESTRENO

UNA PELICULA DE PEDRO ALMODOVAR

y otras chicas del montón

COLOR - 18 AÑOS



DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Le principal de l'établissement où vous êtes nommé(e) vous informe qu'une salle de l'établissement vient d'être aménagée pour accueillir des expositions de projets réalisés par les élèves.

- En quoi et à quelles conditions cela peut-il contribuer au rayonnement de votre discipline ?
- Quel type d'activités pouvez-vous organiser avec vos élèves ?

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2011

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: La transición: continuidad y ruptura

1. Documento 1: Fragmento del artículo “Las raíces del desencanto. Notas sobre la memoria literaria de la transición” de Fabrizio Cossalter, in *(En)claves de la Transición. Una visión de los Novísimos*, Iberoamericana Vervuert, 2009, p. 40.

2. Documento 2: Fragmentos del epílogo de Felipe González Márquez, “La transición acabará el 1 de enero de 1986”, *El Periódico de Catalunya*, Barcelona, 1985, publicado en *Diez años sin Franco. Desatado y bien desatado*.

3. Documento 3: Dibujo de José Luis Martín, publicado en *La Vanguardia*, Barcelona, 4 de octubre de 1977.

Lectura:

Documento 1, Segundo párrafo, desde la l. 9 hasta la l. 17 (“...sobre la memoria”).

Documento 1: Fragmento del artículo “Las raíces del desencanto. Notas sobre la memoria literaria de la transición” de Fabrizio Cossalter, in *(En)claves de la Transición. Una visión de los Novísimos*, Iberoamericana Vervuert, 2009, p. 40.

Los discursos acerca de la Transición entre dictadura y democracia se inscriben, hoy en día, en un campo de tensión hermenéutica y memorial contraseñado por el conflicto y la competencia entre diferentes visiones del proceso de democratización, de sus circunstancias político-culturales, de sus antecedentes y de sus consecuencias sobre el presente de la sociedad española. Las formas adquiridas, en los últimos años, por el debate público [...] parecen señalar el debilitamiento de la legitimidad proporcionada a la democracia española por el carácter pactado de la Transición y por la supuesta marginalización de los antiguos enfrentamientos entre vencedores y vencidos [...].

5

No parece exagerado calificar la Transición como un periodo determinado por la desviación entre los logros obtenidos –la normalización democrática y la progresiva desestructuración de la herencia material de la dictadura, culminada en la victoria socialista de 1982– y la pérdida de las expectativas de un cambio más profundo –arraigadas en las esperanzas de la generación de la resistencia antifranquista de los años sesenta y setenta–. Esta cesura simbólica –presente en la percepción de los protagonistas de la época de la contestación política y cultural y desembocada en el desencanto hacia los resultados de la Transición– recorrió subterránea la

10

15

historia de la España democrática hasta cobrar una inusitada relevancia en la actual contienda sobre la memoria.

Fabrizio Cossalter (*En*)*claves de la Transición. Una visión de los Novísimos*, 2009, p. 40.

Documento 2: Fragmentos del epílogo de Felipe González Márquez, “La transición acabará el 1 de enero de 1986”, *El Periódico de Catalunya*, Barcelona, 1985.

Hoy, en efecto, ya es sólo un triste recuerdo –y ni siquiera eso para los más jóvenes– una dictadura, cuyo orden de valores osciló entre la crueldad y la mezquindad, y que a menudo entrecruzó ambas cosas. Lo importante es que, a su final, emergió un amplio deseo nacional de trabajar por un sistema, a veces atisbado pero nunca logrado plenamente durante nuestra historia contemporánea, en que la paz y la unidad entre los españoles no fuera sino el resultado de la libertad, el reconocimiento e integración de las diferencias y la participación en una democracia indivisible, es decir, sin límites o adjetivaciones a la misma.

Después de diez años podemos decir, y con orgullo, que un sistema semejante, al menos en sus cimientos más firmes, es ya una realidad entre nosotros.

Que ello sea posible se explica, en primer término, por el grado de intensidad o profundidad con que aquel deseo de libre convivencia demostró estar arraigado en nuestra conciencia colectiva. Pero además de este factor, que es indicativo de cambios sustanciales en la cultura política de un pueblo, hemos de recordar que concurrieron también otros elementos de carácter más bien institucional.

Éste es el caso, bien conocido, del decisivo impulso que, en ocasiones capitales, recibió el proceso de transición a la democracia desde la institución de la Corona. Ello ha sido, en términos de legitimidad, la causa principal de la amplia aceptación que, tras la Constitución de 1978, la Monarquía parlamentaria ha obtenido de los españoles como definición de nuestra forma de Estado. No parece, sin embargo, que sea necesario insistir ahora acerca de este punto, sobre el que existe un general y reiterado reconocimiento.

Otro elemento institucional, cuya importancia para la transición creo que no ha sido suficientemente tenida en cuenta hasta el momento, es el de una Función Pública con un comportamiento que, durante todo el periodo, ha estado, en términos generales, admirablemente presidido por criterios objetivos de eficacia y profesionalidad. Este comportamiento se corresponde, en última instancia, con una larga y respetable tradición administrativa que existe en España, en cuanto nación que dio lugar a uno de los primeros estados en el sentido moderno del término. Semejante tradición ha sido con frecuencia menospreciada, pero lo cierto es que hace explicables [...] las páginas más dignas de nuestra historia, y que esa misma tradición siempre ha representado uno de los principales activos de cualquier gobernante que en España haya pretendido acometer proyectos de renovación política y social.

Así, en lo que se refiere a nuestro proceso de transición, es preciso reconocer que su característica más singular, esto es, la ausencia, bajo intensos cambios políticos, de cualquier momento de vacío o de quiebra en el funcionamiento de las instituciones, es un fenómeno que no puede entenderse sin tener en cuenta la continuidad del trabajo administrativo así como la capacidad de adaptación a nuevas situaciones por parte de la inmensa mayoría de los funcionarios civiles y militares.

Estos mismos factores contribuyen a explicar la normalidad con que, a finales de 1982, se produce un hecho absolutamente nuevo en nuestra historia, como es la formación de un Gobierno de izquierdas respaldado por una mayoría absoluta en las Cámaras. Contribuyen a

explicar, también, la estabilidad con que, desde entonces, hemos desarrollado nuestra acción legislativa y de Gobierno, de la que [...] no hay parcela de la vida política que haya quedado excluida.

45 Como he recordado anteriormente, el final del periodo de la transición va a coincidir con el último año de esta primera legislatura socialista. Ello supone, por tanto, un doble motivo para que ésta sea una hora especialmente adecuada para hacer balance y reflexionar sobre la situación en que nos encontramos. Creo, en este sentido, sin eludir dificultades aún no resueltas y que nos aguardan en el futuro más próximo, que al menos tenemos ya una base
50 suficiente para alimentar cierto optimismo.

“La transición acabará el 1 de enero de 1986”, *El Periódico de Catalunya*, Barcelona, noviembre de 1985, in *Diez años sin Franco. Desatado y bien desatado*, pp. 307-309.

Documento 3: Dibujo de José Luis Martín, publicado en *La Vanguardia*, Barcelona, 4 de octubre de 1977.



DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Le principal du collège dans lequel vous êtes nommé accorde une place importante dans son projet d'établissement aux langues vivantes. Il souhaite que les équipes de langues réfléchissent à des actions à mettre en place au sein de l'établissement (semaine des langues, journée des langues, échanges, voyages...).

- Quel peut être l'intérêt de ce type d'actions ?
- Que lui proposez-vous et comment vous organisez-vous ?