

**Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES  
CAPES et CAFEP-CAPES 3<sup>ème</sup> voie**

**Section : LANGUES VIVANTES**

**Option : ESPAGNOL**

**Session 2017**

Rapport de jury présenté par :  
Monsieur Jacques TERRASA  
Président du jury

CE RAPPORT A ETE ETABLI AVEC LA COLLABORATION DE :

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

- Manuel Alberto Díaz Blanco (thème), Thomas Faye (conseils généraux et version) & Sabine Tinchant-Benrahho (faits de traduction), rapporteurs de l'épreuve de traduction

- Stéphanie Decante & Jean-Marc Suardi, rapporteurs de l'épreuve de composition

- Emmanuelle Buvat Bruyère & Magali Kabous (partie en espagnol), Maxime Léveillé & Laura Schibetta (partie en français), rapporteurs de l'épreuve de mise en situation professionnelle

- Jean-Louis Joachim & Sonia Kerfa (partie compréhension de documents), Delphine Hermès & Sébastien Portalier (partie analyse de productions d'élèves), rapporteurs de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier

## SOMMAIRE

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

## REMARQUES GENERALES

La session 2017 du CAPES externe, CAFEP et 3<sup>e</sup> voie option « espagnol » s'est inscrite dans la continuité des nouvelles épreuves mises en place en 2014. Les épreuves orales se sont déroulées, comme en 2016, au lycée Camille Guérin de Poitiers. Bien préparés dans les UFR et les ESPE, les candidats ont pu faire face aux épreuves et ont obtenu des résultats somme toute convenables. Pour le CAPES externe, les 512 postes offerts en liste principale ont été pourvus, le dernier admis ayant une moyenne de 7.12 / 20. Une liste complémentaire d'admission de 17 candidats a également été proposée. Pour le CAFEP/CAPES (privé), les 55 postes proposés ont été pourvus, avec une barre à 9.13 / 20. Enfin, pour le concours 3<sup>e</sup> voie, 30 postes – sur les 52 proposés pour le concours public – ont été pourvus, avec une barre à 6.58 / 20, auxquels s'ajoutent les 6 postes du 3<sup>e</sup> voie privé, avec une barre à 10.03 / 20.

Ce propos liminaire a pour objectif de proposer un point récapitulatif sur les quatre épreuves (deux écrites et deux orales) du CAPES externe et du CAFEP, afin que les futurs candidats puissent avoir une idée précise de ce qui sera attendu à la session prochaine. Il est aussi destiné à **informer candidats et préparateurs des quelques petites évolutions qui seront apportées au concours 2017. Celles-ci concernant l'Épreuve d'entretien à partir d'un dossier, nous invitons les candidats – ainsi que les préparateurs – à lire attentivement ci-dessous (page 7) nos Remarques générales à ce sujet.**

Rappelons enfin que le concours 3<sup>e</sup> voie est constitué de seulement deux épreuves : *traduction* à l'écrit et *épreuve d'entretien* à l'oral. Les candidats inscrits à ce concours sont donc plus particulièrement concernés par le bilan et les recommandations du jury concernant ces deux épreuves.

### Épreuve de traduction

L'épreuve de traduction, modifiée en 2011 avec l'introduction de questions sur les choix de traduction, est revenue depuis 2016 à un exercice portant à la fois sur le thème et la version, après plusieurs années où une seule modalité était proposée, thème *ou* version. Cela permet donc d'évaluer les candidats non pas en fonction de leur langue maternelle, mais de leurs capacités à traduire d'une langue vers l'autre. Nous avons ainsi pu vérifier leurs compétences et connaissances dans les deux langues, française et espagnole. Les deux textes sont de longueurs sensiblement égales et ils doivent pouvoir être traités en cinq heures. Comme cela avait été annoncé dans le rapport 2016, une seule question de « faits de traduction » est posée à présent ; cette question portait en 2017 sur le thème, mais le jury se réserve le droit de la faire porter aussi bien sur le thème que sur la version, indifféremment selon les années, en fonction de l'intérêt linguistique des documents choisis. Aussi, les candidats devront continuer à se préparer aux deux modalités possibles – une question unique sur le thème *ou* sur la version.

## Épreuve de composition

Pour l'épreuve de composition, les candidats doivent traiter des dossiers comprenant plusieurs documents (le plus souvent trois, sans que cela soit une règle). Cette année, pour la première fois, le fragment d'œuvre au programme proposé était une séquence du film de Pablo Larraín, *NO*, proposé dans le dossier « papier » distribué aux candidats sous la forme d'un extrait du découpage du film publié dans *L'Avant-Scène Cinéma*. Depuis la mise en place de cette nouvelle épreuve de composition, en 2014, les candidats savent que l'œuvre filmique au programme ne peut être proposée à l'écrit qu'à travers le découpage, lequel contient les informations nécessaires (dialogues, plans, cadrages, mouvements, décor...) pour qu'un candidat *ayant travaillé l'œuvre durant l'année* retrouve les éléments sonores et visuels nécessaires à l'exercice. Évidemment, le commentaire du document textuel proposé ne pouvait se substituer à un commentaire de l'œuvre elle-même ; commenter un découpage sans avoir vu la séquence en question conduit à des contre-sens qui mettent en évidence un manque de préparation regrettable ; par contre, travailler à travers son découpage une séquence étudiée durant l'année permet d'en retrouver la forme et d'accéder au sens sans perte de temps – ce qui met les candidats bien préparés en situation de réussite.

Le film ayant enfin été donné à l'écrit du concours, et l'expérience s'étant avérée discriminante – la moyenne de l'épreuve et la répartition des notes en témoignent –, les candidats sont à présent rassurés quant aux modalités d'une épreuve pour laquelle aucune projection vidéo n'est envisageable.

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

## Épreuve de mise en situation professionnelle

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

Dans la première partie de l'épreuve, en espagnol, les candidats doivent répondre à la question : « *Presente los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar más detalladamente el documento 1.* » Il s'agit donc, tout d'abord, de présenter

rapidement l'ensemble des documents constituant le dossier. Bien que brève, cette présentation doit dépasser le simple paratexte. Il s'agit de montrer l'intérêt essentiel de chaque document en le replaçant rapidement dans un contexte historique, littéraire, artistique ou filmique (selon la nature de chaque document) ; en évoquant l'auteur ou le contexte de production ; en définissant la nature, le ton, le sujet abordé par le document. Cela permettra ensuite de mettre brièvement les documents en perspective, en soulignant leurs points de convergence et de divergence, et de donner ainsi une orientation de lecture pertinente. Il s'agit ici de dégager l'axe fédérateur au dossier (travail que tout enseignant doit accomplir lors de la construction d'une séquence). Cet axe ne doit pas consister en l'annonce d'une simple thématique mais en l'élaboration d'une réelle problématique soulignant la pertinence de l'éclairage des documents entre eux. Toutefois, cette mise en relation des documents ne doit pas empiéter sur l'approche didactique ni sur l'entrée culturelle proposée, réservées à la deuxième partie.

Une fois la présentation générale effectuée, le candidat se centrera uniquement sur le document à analyser, en dégagant ce qui lui est spécifique afin d'établir les parties ou mouvements qui permettent de traiter la problématique liée à ce document. Le candidat exposera alors au jury une analyse construite et suivie du document principal, en utilisant les outils méthodologiques appropriés à la nature même de ce document et en mobilisant le cas échéant certaines connaissances culturelles afin d'enrichir l'éclairage porté. Une conclusion terminera l'étude du document. (Rappelons que si, dans la première partie en espagnol, le support principal est à étudier dans sa totalité, en revanche il est fréquent que seul un fragment de celui-ci soit conservé pour l'analyse de la partie didactique.)

Les documents proposés dans cette première partie de l'épreuve de mise en situation professionnelle ont vocation à « couvrir » différents domaines qui relèvent de la culture hispanique. Ainsi, sur un total de onze supports, cinq portaient cette année sur le domaine latino-américain : deux extraits de textes narratifs (un conte de Rodolfo Walsh et un roman de Claudia Piñeiro) ; deux textes de civilisation (un extrait de la *Brevísima relación...* de Bartolomé de las Casas et un extrait de la *Proclama* de José María Morelos) ; enfin, une fresque de la Bolivienne Bastardilla. Parmi les six supports concernant l'Espagne péninsulaire, on trouvait un tableau de Diego Velázquez, un poème de Francisco de Quevedo, un texte narratif de Manuel Rivas, un extrait d'une pièce de théâtre de José Sanchis Sinisterra, un extrait d'un discours d'Adolfo Suárez et une séquence du film de Jomí García Ascot y María Luisa Elisono, *En el balcón vacío*.

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

## **Épreuve d'entretien à partir d'un dossier**

Cette épreuve, mise en place en 2014, comporte deux volets complètement dissociés, l'un concernant la compréhension orale (partie en espagnol) et l'autre l'analyse de productions

d'élèves (partie en français). Les candidats ont à présent bien assimilé les caractéristiques de chacune de ces parties, et ils ont su, globalement, répondre aux attentes du jury. Pour la partie « compréhension orale », en espagnol, le jury continue de privilégier les documents audio-visuels – aucun document exclusivement audio n'a été donné depuis trois ans –, car il est vrai que la compréhension de l'oral en situation, c'est-à-dire avec la présence à l'écran des locuteurs et du contexte d'énonciation, offre une palette de possibilités. Cependant, le jury se réserve toujours la possibilité de ne donner qu'une séquence audio. L'épreuve de compréhension orale est centrée sur le monde hispanique contemporain, avec un ancrage dans la réalité espagnole et hispano-américaine de ces vingt dernières années.

La deuxième partie de l'épreuve – analyse de productions d'élèves – comportait en 2017 des productions écrites (pour 9 dossiers sur 12), et des productions orales (pour 3 dossiers). C'était là une évolution annoncée dans le rapport 2016. Les candidats ont donc disposé d'enregistrements accessibles sur les tablettes audio-visuelles où se trouvait également la séquence de compréhension orale. Le jury avait choisi en 2017, comme pour les travaux écrits, de donner trois enregistrements d'environ une minute. Mais la situation va évoluer : **il a été décidé qu'en 2018, pour les travaux audio seulement, deux enregistrements d'environ une minute seront proposés** (au lieu de trois en 2017).

Enfin, il est essentiel de noter que pour la session 2018, la page de garde de la deuxième partie d'épreuve d'entretien à partir d'un dossier sera modifiée comme suit : l'analyse des objectifs et celle des erreurs demeureront incontournables, mais elles seront intégrées dans l'étude des acquis et des remédiations. Ainsi, les **nouvelles consignes** pour la partie « travaux d'élèves » seront les suivantes :

### Le dossier

**À partir de la situation d'enseignement, vous dégagerez les enjeux et les spécificités de la séquence proposée d'un point de vue culturel, éducatif et pédagogique.**

### Productions d'élèves

**À partir des productions d'élèves suivantes :**

– **Vous analyserez les acquis culturels, linguistiques et pragmatiques de celles-ci en fonction de la consigne d'évaluation, de la séquence et du niveau du CECRL attendu pour la classe cible.**

– **Vous choisirez un panel d'erreurs significatives, les analyserez et proposerez des remédiations individuelles et collectives en vous appuyant sur le contexte d'enseignement, les documents-soutiens proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.**

Un concours de recrutement comme le CAPES externe, CAFEP et 3<sup>e</sup> voie d'espagnol – avec plus 1100 admissibles à l'oral en 2017 – ne pourrait pas fonctionner sans l'engagement et la disponibilité des 120 membres qui composent son jury. Je remercie très sincèrement tous ces collègues, et avec le Directoire, nous nous engageons à maintenir le même degré d'exigence, qui est à la base du bon fonctionnement d'un concours, cela dans le plus grand intérêt des candidats.

Ce rapport n'existerait pas sans la collaboration d'une douzaine de membres du jury qui ont accepté de faire la synthèse des remarques concernant chaque épreuve. Qu'ils en soient remerciés, car ils contribuent à faire du présent document un outil fort utile pour les futurs candidats et pour les préparateurs. C'est en pensant à ces derniers que nous avons décidé, cette année, de **donner l'intégralité des sujets qui ont été proposés aux épreuves orales**. À court terme, ceux-ci vont être utiles pour préparer les épreuves 2018 ; à plus long terme, ils permettront de voir quelle est l'évolution du concours, et quelle présence y ont les différents domaines et aires géographiques qui composent l'hispanisme

(poésie, théâtre et romans d'Amérique latine ou Espagne ; siècle d'or ; période contemporaine ; civilisation ; peinture ; cinéma...).

Enfin, je terminerai en adressant mes plus vifs remerciements à M. le Proviseur du Lycée Camille-Guérin, de Poitiers, à toute son équipe, ainsi qu'à tous les surveillants et appariteurs, car sans leur dévouement, leur sérieux et leur gentillesse, les épreuves de cette lourde session d'oral – qui s'est tenue du 22 juin au 5 juillet 2017 pour le CAPES/CAFEP, et le lundi 3 juillet au matin, pour l'épreuve unique du concours 3<sup>e</sup> voie –, n'auraient pas pu se dérouler dans d'aussi bonnes conditions.

Jacques Terrasa  
Président du jury

# ÉPREUVE DE TRADUCTION

## Remarques et conseils généraux sur la traduction :

Au cours de la session 2017, les correcteurs de l'épreuve de traduction / explication de choix de traduction (ECT) ont été confrontés au meilleur comme au pire. Le fait d'être francophone, hispanophone ou même bilingue ne dispense pas d'un travail et d'un entraînement réguliers à l'exercice particulier qu'est celui de la traduction de concours. Le dilettantisme et l'approximation dont ont fait preuve de nombreux candidats ne sauraient être admis dans un concours de ce niveau. On attend des candidats qu'ils visent la perfection. Faute de pouvoir l'atteindre (et c'est bien compréhensible), leur objectif doit être de s'en approcher, en proposant une traduction qui restitue au plus près l'essence du texte original, tant dans sa lettre que dans son esprit.

Quel est l'objectif de l'épreuve de traduction / ECT ? Loin de n'évaluer que les capacités à communiquer, cette épreuve permet de juger les connaissances fines et les compétences de compréhension et d'expression des candidats dans les deux langues. Elle permet en outre de voir le recul qu'ont les candidats sur le français et l'espagnol, et de là leur aptitude à faire entrer en symbiose ces deux langues de manière à pouvoir enseigner l'une en s'appuyant sur l'autre. Rappelons ici que l'une des compétences du professeur, quelle que soit sa discipline, est de « Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement »<sup>1</sup>. A fortiori lorsqu'on enseigne une langue vivante.

C'est une épreuve intense. En 5 heures, les candidats doivent traduire deux textes d'environ 2500 signes et rédiger une réponse problématisée, organisée, argumentée et illustrée à une question d'ECT (portant soit sur le thème, soit sur la version). C'est donc une épreuve qui ne tolère aucune improvisation. Il est indispensable, tout au long de l'année de préparation, et même avant, de se soumettre à des exercices d'entraînement afin de pouvoir calibrer son temps. Par manque de temps, beaucoup de copies ont été bâclées, n'ont pas été relues ; et trop souvent, n'ont même pas été terminées. Ceci est tout à fait regrettable.

La lecture des rapports, si elle ne revêt aucun caractère d'obligation, est très vivement recommandée. Nous distillons dans les lignes à venir des conseils destinés à permettre aux futurs candidats d'éviter des erreurs et des maladroites fréquemment commises. Nous nous efforçons également de donner des pistes de travail pour la préparation de l'épreuve, notamment sur la manière d'aborder un texte en amont de sa traduction. Les paragraphes consacrés au thème, à la version puis aux ECT seront précédés de quelques remarques générales ainsi que d'un rappel de règles essentielles dont le jury a constaté, avec stupeur et déception, qu'elles n'étaient plus observées que par un nombre infime de candidats.

---

<sup>1</sup> BO n°30 du 25 juillet 2013, accessible sur [http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences\\_communes\\_a\\_tous\\_les\\_professeurs](http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences_communes_a_tous_les_professeurs) [dernière consultation le 30 mai 2017]  
© www.devenirenseignant.gouv.fr

## Quelques rappels...

### a) Des règles de présentation :

Se présenter à un concours, quel qu'il soit, implique d'adopter une posture visant à mettre en avant une série de qualités fondamentales. En l'occurrence, la lisibilité, la clarté du propos et la rigueur de la présentation sont des qualités tout à fait essentielles à la carrière d'un enseignant.

Il n'est donc pas admissible de devoir corriger des copies « torchons » froissées et raturées dans lesquelles le correcteur doit faire lui-même le tri des informations. Il ne revient pas non plus au jury de déchiffrer une copie à la calligraphie difficilement lisible : les candidats prendront soin de former correctement leurs lettres (en différenciant nettement, par exemple, un « a » d'un « o », ou en identifiant clairement en espagnol les « i » et les « í ») et de découper correctement leurs mots. Toute lettre, toute syllabe, tout mot jugés illisibles seront sanctionnés. En outre, nous rappelons aux candidats qu'il convient de remplir entièrement une copie (4 faces, donc) avant d'en entamer une autre.

### b) Des règles d'orthographe :

On ne peut sérieusement envisager de se présenter à un concours de l'enseignement en méconnaissant ou en faisant fi des règles de l'orthographe française et espagnole. Une orthographe correcte est essentielle à une communication réussie. Elle est aussi un excellent indicateur de la rigueur du candidat (qualité éminemment requise pour devenir professeur).

L'espagnol et le français sont des langues qui, pour des raisons différentes, portent des accents écrits obéissant à des règles strictes. Ces règles ne sont pas accessoires et doivent être respectées à la lettre. L'oubli d'un accent ou une erreur dans sa graphie entraînent systématiquement une sanction plus ou moins lourde selon que l'accent est orthographique ou grammatical (distinction entre « a », 3<sup>ème</sup> personne du présent de l'indicatif du verbe « avoir », et « à », préposition, par exemple).

Dans le même ordre d'idée, le « i » et le « j » sont des lettres surmontées d'un point que les candidats prendront soin de faire figurer, en épargnant toutefois au jury les fantaisies graphiques de tous ordres : aucun signe distinctif ne doit apparaître sur les copies.

La ponctuation, elle non plus, n'est pas facultative. Elle est garante du sens d'un texte, en contribuant à son organisation, à la hiérarchisation des éléments qui le composent. Les lecteurs de ce rapport pourront, à l'occasion, pour en prendre conscience, se (re)plonger dans la lecture des précis de Nina Catach ou de Jacques Drillon<sup>2</sup>. Le jury exige donc que, a minima, les candidats respectent la ponctuation originale et se plient aux règles spécifiques à chacune des langues : double ponctuation en espagnol pour les phrases interrogatives directes et exclamatives, majuscules en espagnol et en français après une ponctuation conclusive et respect des règles régissant la coupure des mots en fin de ligne.

### c) Des règles de morphologie et de syntaxe :

Les rappels qui suivent n'ont rien à voir avec une linguistique hermétique ; il s'agit de règles de la grammaire la plus fondamentale, dont la maîtrise est indispensable pour prétendre enseigner une langue.

Trop de copies encore révèlent, aussi bien en thème qu'en version, une méconnaissance crasse de la conjugaison. Or dès ses premières heures de pratique, l'enseignant devra pouvoir s'exprimer dans une langue correcte, en utilisant notamment des verbes correctement conjugués. C'est une compétence qui s'acquiert par l'apprentissage et la pratique. Il ne faut donc pas hésiter à s'y atteler avec persévérance et régularité. Et une fois lancés à la reconquête des conjugaisons, les candidats pourront alors à nouveau s'interroger sur la valeur des temps et des modes (souvent méconnue, comme le rappelleront les rapports de thème et de version). Ils profiteront d'un travail sur les temps composés en français pour revenir, immanquablement, sur les règles d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir ». La version, grâce à deux cas d'école d'accord du

---

<sup>2</sup> Voir *infra* « Bibliographie indicative ».  
© www.devenirensignant.gouv.fr

participe, a mis en lumière une méconnaissance inadmissible de ces règles, certes parfois complexes mais non accessoires, par beaucoup de candidats (voir *Rapport de version*).

d) Des règles pour la pratique de la traduction de concours :

Thème et version de concours sont des exercices rigoureux et exigeants dans lesquels le jury évalue la maîtrise fine des structures des deux langues et de leurs nuances desquelles surgit le sens (dans un texte littéraire, en l'occurrence). On ne peut donc pas envisager de se lancer dans la traduction sans avoir produit une analyse détaillée du texte et sans en avoir perçu la cohérence globale et la valeur littéraire.

La toute première étape, suivant la lecture répétée et attentive du texte, consistera donc en une série de repérages : des indices de l'énonciation, des instances narratives, de la tonalité, des registres... ces éléments permettent, au bout du compte, de comprendre l'organisation du texte, les liens entre les personnages, l'enchaînement des actions, et les points de vue par lesquels elles sont offertes à la lecture. Un tel travail permettait, par exemple, de comprendre que le texte d'Orsenna était porté par une narratrice et que, par conséquent, la traduction de « élève » ne pouvait être que « alumna ». De la même manière, qui s'était interrogé sur le texte de Casariego y avait compris que les passages au discours direct revenaient à de petits aventuriers de 7 ans qui usaient par conséquent d'un registre aux accents enfantins sans tomber dans une grossièreté qu'aucun autre élément du texte ne pouvait justifier.

Ce n'est que forts de ces analyses que les candidats peuvent ensuite espérer se lancer dans une traduction qui s'efforcera de respecter, dans les limites de la tolérance de la langue d'accueil, le texte source à tous points de vue. On n'y supprimera donc pas les répétitions, on n'en modifiera pas à outrance la ponctuation, on ne le réorganisera pas, pas plus qu'on ne le corrigera ou qu'on le réécrira. Ces libertés excessives sont à bannir de l'exercice de traduction de concours. En outre, les candidats garderont toujours à l'esprit que traduire, c'est choisir. Il n'est donc pas permis de proposer deux traductions (une pénalité sera ajoutée aux erreurs éventuellement commises sur le segment), ni de justifier sa traduction (cet exercice se fait en ECT), ni de se contenter d'un non-choix consistant en un refus de traduction (erreur la plus lourdement sanctionnée). Pour éviter ce dernier écueil, les candidats auront le réflexe d'en appeler à leur compréhension globale du texte, au contexte et au cotexte pour ne laisser aucun blanc. Une traduction approchante et cohérente est toujours préférable à un renoncement.

La relecture, enfin, constitue une étape essentielle du travail de traduction. Il est donc indispensable de lui consacrer un temps raisonnable en fin d'épreuve. Elle doit permettre de peaufiner la traduction, d'y combler une lacune, d'y repérer, dans le flux continu de la relecture, une rupture de syntaxe ou une incohérence. Le CAPES est un concours dans lequel le moindre quart de point peut être décisif. Il serait regrettable de ne pas tout mettre en œuvre pour rendre une copie soignée et un travail minutieux.

Les commentaires ci-dessus sont le fruit du constat de trop nombreuses négligences de la part des candidats, signes d'une absence de rigueur, de concentration et/ou de sérieux dans la plupart des cas. Ces manquements sont d'autant plus impardonnables qu'ils sont tous évitables, grâce à un travail de fond. Les candidats, à aucun moment, ne doivent avoir de scrupules à recourir à une bibliographie spécialisée (dont un exemple figure ci-dessous). Espérons que ce préambule permettra aux futurs candidats de mieux percevoir ce qu'on attend d'eux dans l'épreuve de traduction et que ceux qui considéraient jusque-là qu'aucune préparation spécifique n'était nécessaire trouveront là de quoi s'élaborer un programme de révisions qui, allié à de fréquentes et régulières lectures en français et en espagnol, reste le meilleur gage de succès à cette épreuve. Le jury ne manque pas, bien sûr, d'adresser toutes ses félicitations aux candidats lui ayant procuré le plaisir de lire d'excellentes traductions, riches, fines et précises.

## Bibliographie indicative :

Les ouvrages ci-dessous ne prétendent pas constituer une bibliographie complète pour se préparer à l'épreuve de traduction. Toutefois, ils constituent une base que les candidats auront à cœur d'étoffer au gré de leurs travaux préparatoires. Ils n'hésiteront évidemment pas à recourir à l'un ou l'autre de ces ouvrages pour élucider le moindre doute – lexical, grammatical, stylistique – qui se présenterait à eux au cours de leur préparation.

### a) 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.

### b) Grammaires du français et de l'espagnol :

Outre les traditionnels *Bled* et *Bescherelle*, outils indispensables à la résolution du moindre doute en matière de grammaire et de conjugaison, le jury recommande :

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

### c) Entraînement et pratique de la langue :

- . CATACH, Nina, *La ponctuation*, Presses Universitaires de France, *Que Sais-je n° 2818*, 1994.
- . DRILLON, Jacques, *Traité de la ponctuation française*, Collection Tel, Gallimard, 1991.
- . FREYSSELINARD, Eric, *Le mot et l'idée Espagnol 2*, éd. Ophrys, 2004.
- . FRAU, José Manuel, TORRIONE, Margarita, *Practicando los verbos*, éd. Ophrys, 1990.
- . VILLANUEVA, Graciela, *Clés grammaticales du thème littéraire espagnol*, Ed. du Temps, 2001.

## ÉPREUVE DE THÈME

### Texte à traduire :

Des vieux. Alignés comme à l'école sur des chaises et derrière des tables, mais rien que des vieux. Et aussi des vieilles. Je m'entends : pas tout à fait vieux, pas tout à fait vieilles, autour de trente ou quarante ans, pour moi, c'est le grand âge ! Et Madame Jargonos me souriait :

- Bienvenue, ma petite. Bienvenue dans notre stage. Tu te rends compte de ta chance ? Rien que des professeurs. Autant dire que tu vas réapprendre vite à parler !

J'avais compris: une classe entière de professeurs. Ils suivaient l'une de ces fameuses cures de soins pédagogiques. Pauvres professeurs !

Ils me regardaient d'un air désolé. Un grand brun me montra une chaise libre près de lui. Et Madame Jargonos reprit sa leçon. [...]

Je suis restée deux semaines dans la Sècherie. Comment appeler autrement notre institut pédagogique ?

Le matin, on nous apprenait à découper la langue française en morceaux. Et l'après-midi, on nous apprenait à dessécher ces morceaux découpés le matin, à leur retirer tout le sang, tout le suc, les muscles et la chair.

Le soir, il ne restait plus d'elle que des lambeaux racornis, de vieux filets de poisson calcinés dont même les oiseaux ne voulaient pas tant ils étaient plats, durs et noirâtres.

Alors, Madame Jargonos était satisfaite. Elle trinquait avec ses adjoints.

- Je suis fière de vous. Notre travail avance comme il faut. Demain, nous disséquons Racine et après-demain Molière...

Pauvre langue française! Comment la faire évader de ce traquenard? Et pauvres profs !

La date du contrôle approchait. L'épreuve qu'ils redoutaient le plus était le «glossaire», une liste de mots imposée par le ministère, avec des définitions terribles. Pour l'apprendre, ils travaillaient tout le jour et même la nuit, après l'extinction des feux. Dans le noir, de ma petite chambre dont la fenêtre donnait sur leur dortoir, j'entendais des voix basses, des chuchotements qui récitaient. [...]

Certains, qui ne parvenaient pas à se mettre tout en mémoire, allumaient une lampe de poche. Ils juraient, ils pestaient. Ils pleuraient presque en lisant le charabia : « Une approche cohérente des genres veille donc à faire comparer leurs manifestations dans le quotidien et leurs réalisations littéraires, dans une perspective de poétique générale... »

Malheureux profs perdus dans la nuit! J'aurais bien voulu leur venir en aide. Après tout, ce « glossaire » avait été fabriqué pour moi, élève de sixième. Mais était-ce ma faute si je n'y comprenais rien ?

Erik Orsenna, *La grammaire est une chanson douce*, Éditions Stock, 2001

### Traduction proposée :

Viejos. Alineados como en la escuela en sillas y detrás de mesas, pero nada más que viejos. Y también viejas. Me entiendo: no exactamente viejos, no exactamente viejas, de unos treinta o cuarenta años, para mí, ¡es la edad madura! Y la señora Jargonos me sonreía:

–Bienvenida, pequeña. Bienvenida a nuestro cursillo. ¿Te das cuenta de la suerte que tienes? Nada más que profesores. ¡Es tanto como decir que vas a volver a aprender rápido a hablar!

Yo había comprendido: una clase entera de profesores. Seguían uno de esos famosos tratamientos de cuidados pedagógicos ¡Pobres profesores!

Me miraban con aire disgustado. Un hombre moreno alto me mostró una silla libre cerca de él. Y la señora Jargonos retomó su lección. [...]

Permanecí dos semanas en el Secadero. ¿Cómo llamar de otra manera nuestro instituto pedagógico?

Por la mañana, se nos enseñaba a recortar la lengua francesa en trozos. Y por la tarde, se nos enseñaba a desecar esos trozos recortados por la mañana, a sacarles toda la sangre, todo el jugo, los músculos y la carne.

Por la noche, de ella ya solo quedaban retazos reseco, viejos filetes de pescado calcinados que ni siquiera querían los pájaros de lo planos, duros y negruzcos como estaban.

Entonces, la señora Jargonos estaba satisfecha. Brindaba con sus ayudantes.

–Estoy orgullosa de ustedes. Nuestro trabajo avanza como es debido. Mañana, diseccionaremos a Racine y pasado mañana a Molière...

¡Pobre lengua francesa! ¿Cómo hacer para que se evada de esa trampa? ¡Y pobres profes!

La fecha del control se acercaba. La prueba que más temían era el «glosario», una lista de palabras impuesta por el ministerio, con definiciones terribles. Para aprenderla, trabajaban todo el día e incluso por la noche, después del apagado de luces. En la oscuridad, de mi pequeña habitación cuya ventana daba a su dormitorio, oía voces bajas, susurros que recitaban. [...]

Algunos, que no conseguían meterse todo en la cabeza, encendían una linterna. Maldecían, echaban pestes. Casi lloraban leyendo el galimatías: «Un enfoque coherente de los géneros procura, por tanto, comparar sus manifestaciones en la vida diaria y sus realizaciones literarias, en una perspectiva de poética general...»

¡Desdichados profes perdidos en la noche! Hubiera querido acudir en su ayuda. Después de todo, ese «glosario» se había fabricado para mí, alumna de sexto. Pero, ¿era culpa mía si no entendía nada de eso?

## Remarques générales sur le texte à traduire

Le texte proposé cette année est tiré du roman *La grammaire est une chanson douce* de l'académicien Erik Orsenna (pseudonyme d'Érick Arnoult), publié en 2001. À travers le regard et la pensée d'une élève de sixième, Jeanne, qui ne sait plus parler et doit réapprendre à le faire, Orsenna critique un certain académisme qui imprègne les méthodes pédagogiques, incarné par Mme Jargonos. Dans une fresque allégorique, Orsenna mêle le discours direct au récit dans les échanges entre Mme Jargonos et la narratrice nommée « ma petite » par son interlocutrice et permet, donc, au lecteur de pénétrer dans les pensées de la jeune fille. À l'aide de la focalisation interne de la narratrice, le romancier nous livre les pratiques de cette insupportable Mme Jargonos qui tire son charabia directement des programmes officiels et qui s'évertue à apprendre aux professeurs, ses principales « victimes », à décortiquer scientifiquement la langue française selon une grammaire purement normative. L'on remarquera aisément la portée symbolique de son nom (qui ne devait toutefois pas être traduit).

La compréhension de ces éléments constitutifs du texte était indispensable avant de se lancer dans l'exercice de la traduction. En effet, comme cela a été rappelé plus haut et, sans cesse, dans les rapports précédents, une première lecture attentive aurait permis au candidat de saisir la cohérence globale de l'extrait ainsi que ses nuances. Cette démarche incontournable s'avère essentielle pour l'exercice de la traduction. Faute d'une lecture minutieuse et analytique, les erreurs lexicales et morphosyntaxiques, les fautes de concordance, les faux-sens, les contre-sens, voire les non-sens, pouvaient s'accumuler. Or, le jury a pu constater à nouveau cette année qu'un nombre considérable de candidats continue à lire et à traduire ligne par ligne, phrase par phrase, sans nullement tenir compte de l'intégralité du texte. Nous ne pouvons que le déplorer et inciter les futurs candidats à

suivre les nombreux conseils prodigués dans ce rapport et dans les précédents. Nous reprenons et commentons ci-dessous les principales difficultés grammaticales rencontrées par les candidats.

### **Traduction commentée :**

*1. Des vieux. Alignés comme à l'école sur des chaises et derrière des tables, mais rien que des vieux. Et aussi des vieilles.*

Il n'y avait pas de difficultés majeures dans cette séquence initiale. Cependant, un nombre important de candidats a rencontré des problèmes pour traduire l'adjectif « alignés ». Les candidats qui ne connaissaient pas cet adjectif auraient pu déduire qu'il s'agissait d'un dérivé du substantif « ligne », « línea » et, par conséquent, proposer « alineados » au lieu de faire des contre-sens comme « aliñados », ou pire encore, produire des barbarismes comme « alignados ». D'autres candidats se sont contentés d'éviter l'écueil en proposant « sentados » : ces évitements, rappelons-le, sont bien entendu pénalisés.

L'adjectif « vieux, vieilles » a également été mal traduit par des candidats qui ne se sont pas relus, ou bien qui ont traduit le texte ligne par ligne sans le lire intégralement ne serait-ce qu'une fois. Les propositions « ancianos » ou « abuelos » n'étaient pas recevables, étant donné que, comme cela est clairement explicité dans le contexte, l'adjectif « vieux » qualifie des personnes qui ont autour de trente ou quarante ans, des adultes et donc des « vieux » par rapport à l'âge de la narratrice.

*2. Je m'entends: pas tout à fait vieux, pas tout à fait vieilles, autour de trente ou quarante ans, pour moi, c'est le grand âge!*

Cette phrase ne présentait *a priori* pas non plus de difficultés, hormis le sens du verbe « entendre » que certains candidats n'ont pas su saisir. En effet, ils ont proposé « (yo) me oigo », « (yo) me escucho », faisant preuve d'une méconnaissance de la polysémie de ce verbe, qui dans ce passage équivalait à « je m'explique », « je me comprends » et, par conséquent, que l'on pouvait traduire par « me explico » ou « me comprendo ».

L'adjectif « grand » a posé le même type de problème sémantique : il fallait comprendre ici « d'une maturité avancée », c'est pourquoi d'autres propositions telles que « de edad avanzada / madura » étaient également recevables. La proposition « la gran edad », quant à elle, était donc à écarter.

D'autre part, le jury a été fortement frappé par les erreurs d'orthographe des adjectifs numériques en espagnol : écrire « trenta », « curenta », « cuarenta » ou « quaranta » constitue des erreurs orthographiques tout simplement inadmissibles chez de futurs enseignants d'espagnol !

*3. Et Madame Jargonos me souriait: – Bienvenue, ma petite. Bienvenue dans notre stage. Tu te rends compte de ta chance ? Rien que des professeurs. Autant dire que tu vas réapprendre vite à parler !*

Le jury ne peut que déplorer la mauvaise maîtrise de la conjugaison espagnole de certains candidats : des barbarismes verbaux tels que « sonría » ou, encore pire, « sonriaba » pour traduire « souriait » ne sont donc en aucun cas acceptables de la part d'un candidat au CAPES d'espagnol !

Une difficulté lexicale que présentait ce passage était la traduction du nom « stage ». De nombreux candidats n'ont pas su saisir son sens exact dans ce contexte : en effet, l'espagnol différencie « curso de formación » et « prácticas » ; ici, il s'agit bel et bien d'une période de formation pour des professeurs, ils n'exercent pas devant des élèves. Par conséquent, la traduction par « prácticas » a été considérée comme un faux-sens.

Un autre obstacle difficile à surmonter pour de nombreux candidats a été la locution conjonctive « autant dire que », employée souvent dans une conversation pour apporter une précision en introduisant un élément de comparaison via une reformulation. Force est de constater que certains candidats, qui ne connaissaient pas la traduction exacte de cette locution, ont su faire preuve de bon sens en ayant recours à la synonymie, « en somme », « c'est-à-dire », pour proposer une traduction approchante : « es decir que », « en definitiva ». Il va sans dire qu'une traduction inexacte est toujours préférable à une proposition fantaisiste !

Dans ce passage, l'adverbe « vite » exigeait une double réflexion de la part des candidats, aussi bien par son sémantisme que par la syntaxe de la phrase. Certes, l'adverbe « vite » prenait le sens de « en peu de temps » et devait être traduit par « rápido » ou « pronto ». Les candidats qui choisissaient la première possibilité devaient veiller à lever toute ambiguïté ; étant donné que cet adverbe accompagnait le verbe « réapprendre », ils devaient également penser à le placer dans son immédiate proximité : « volver a aprender rápido ». Si l'adverbe était placé en fin de phrase, il prenait le sens de « à grande vitesse » et s'appliquait au verbe « hablar », entraînant, donc, un contre-sens : « hablar rápido ».

*4. J'avais compris : une classe entière de professeurs. Ils suivaient l'une de ces fameuses cures de soins pédagogiques. Pauvres professeurs!  
Ils me regardaient d'un air désolé. Un grand brun me montra une chaise libre près de lui.  
Et Madame Jargonos reprit sa leçon. [...]*

Un mot comme « classe » qui semblait *a priori* facile à traduire a été rendu par « curso » par des candidats qui n'ont pas pris le temps de réfléchir. Le jury ne parvient pas à expliquer autrement cette étourderie. Quoi qu'il en soit, une telle erreur est tout simplement inadmissible à un tel niveau d'étude !

Ce passage présentait deux difficultés lexicales réelles sur lesquelles les candidats devaient s'attarder. Tout d'abord, la construction nominale « ces fameuses cures de soins pédagogiques ». Le mot « cure » incitait à proposer « cura » en espagnol. Or, une cure en français équivaut à un traitement médical, tandis qu'en espagnol le nom « cura » signifie l'action et l'effet de se soigner. Ce faux-sens a été légèrement sanctionné. Une bonne maîtrise des deux langues permettait de saisir ces finesses lexicales.

D'autre part, la traduction du syntagme nominal « un grand brun » n'a pas été non plus aisée. En effet, le candidat devait rendre en espagnol l'adjectif substantivé « un grand » par « un hombre alto » ou bien « uno alto » et tenir compte de la polysémie de l'adjectif « brun ». Deux propositions étaient donc envisageables : soit « un hombre alto y moreno », par rapport à sa peau, soit « un hombre alto de pelo castaño » si l'on qualifie la couleur de ses cheveux.

La traduction, enfin, de l'adjectif démonstratif « ces fameuses cures de soins » était tout à fait aisée et canonique ici : la présence de l'adjectif « fameuses » invitait à envisager le démonstratif comme introduisant un savoir partagé, faisant référence à un élément dont le locuteur suppose qu'il est déjà connu de son ou ses interlocuteur(s). Il convenait donc d'employer la forme « esos famosos tratamientos ».

*5. Je suis restée deux semaines dans la Sècherie. Comment appeler autrement notre institut pédagogique ?*

*Le matin, on nous apprenait à découper la langue française en morceaux. Et l'après-midi, on nous apprenait à dessécher ces morceaux découpés le matin, à leur retirer tout le sang, tout le suc, les muscles et la chair.*

Bien que la traduction du terme « Sècherie » ait posé des problèmes aux candidats, nous tenons à rappeler que ce n'est pas sur ce type de difficulté que le jury juge les capacités et les connaissances des candidats. Néanmoins, un candidat qui calque le français sur l'espagnol sans réfléchir et qui, pour traduire « apprendre » dans le sens de « enseigner

quelque chose », propose en espagnol « aprender », ou bien « la mañana » pour « le matin » ; qui commet une erreur de genre pour le nom « la sangre », ou encore qui peine à trouver la traduction de « les muscles » et finit par proposer « muslos » ou un barbarisme lexical, ne peut que donner une piètre impression de son niveau. Hélas, ce genre d'erreurs lexicales élémentaires a été retrouvé dans de nombreuses copies. Dans ce passage, comme pour d'autres dans cet extrait, il fallait respecter le style et, donc, veiller à conserver la même traduction pour les mots qui se répétaient : « découper » ou « morceaux ». N'oublions pas que le non-respect du style est sanctionné.

*6. Le soir, il ne restait plus d'elle que des lambeaux racornis, de vieux filets de poisson calcinés dont même les oiseaux ne voulaient pas tant ils étaient plats, durs et noirâtres.*

Cette phrase complexe était l'un des passages les plus épineux de l'extrait. De ce fait, il fallait procéder avec la plus grande précaution et concentration. Ainsi, le candidat devait bien réfléchir et analyser la tournure négative restrictive, caractéristique du français, « il ne restait plus d'elle que ... » afin de la rendre correctement en espagnol. Or, un nombre considérable de candidats s'est contenté de ne traduire que partiellement cette tournure complexe : « no quedaban más de ella que... », qui a été la proposition erronée la plus récurrente, lourdement pénalisée.

Bien que de nombreuses difficultés lexicales se soient présentées au candidat dans cette phrase, le jury s'est montré indulgent avec les traductions approchantes proposées par une bonne partie d'entre eux. C'est pourquoi des propositions comme « pedazos », « trozos » pour traduire « lambeaux » ; « quemados », « carbonizados » pour traduire « calcinés » ; « llanos », « lisos » pour rendre l'adjectif « plats » ou bien « negros », « ennegrecidos » pour traduire « noirâtres » n'ont été que légèrement sanctionnées. Cependant, le jury a été fortement étonné de lire sur certaines copies les propositions de traduction du nom « filets » par « redes » ou « hilos », ce qui conduisait à un contre-sens. Comment peut-on justifier une telle étourderie : une lecture trop hâtive, peu réfléchie du passage ?

La difficulté à traduire le pronom relatif « dont » a été globalement assez bien surmontée. C'est sur ce fait de langue que portait la question de choix de traduction. Le jury a toléré une construction transitive indirecte « de los que ni siquiera los pájaros querían », tout en privilégiant la construction transitive directe, seule attestée par l'Académie, « que ni siquiera querían los pájaros »

Et, *in fine*, le dernier obstacle de ce passage, la proposition subordonnée de cause « tant ils étaient plats... » a été insurmontable pour certains candidats. Le jury a constaté que seul un nombre réduit d'entre eux a réussi à traduire correctement cette construction : « de tan planos... como estaban » ou bien « de / por / con lo duros... que estaban ». L'aspect résultatif de l'adjectif « noirâtres » associé au verbe « être » donnait la clé pour traduire correctement ce verbe par « estaban » en espagnol.

*7. Alors, Madame Jargonos était satisfaite. Elle trinquait avec ses adjoints.*

*– Je suis fière de vous. Notre travail avance comme il faut. Demain, nous disséquons Racine et après-demain Molière...*

Comme nous venons d'en parler, le jury a regretté la méconnaissance des valeurs des verbes « ser » et « estar » chez certains candidats : une mauvaise maîtrise constatée tout au long du texte, mais plus précisément, dans ce passage. Un nombre beaucoup trop important de candidats a employé le verbe « ser » alors que les adjectifs « satisfaite » et « fière » n'auraient absolument pas dû faire douter un candidat qui aspire à devenir professeur d'espagnol.

Un autre problème sur lequel ont buté de nombreux candidats a été la traduction de « comme il faut », qui équivaut ici à « comme il se doit ». Le recours à l'expression de

l'obligation impersonnelle « como es necesario » conduisait, par conséquent, le candidat à faire un contre-sens de phrase.

Finalement, il fallait veiller à utiliser la préposition « a » devant les noms propres « Racine » et « Molière » étant donné qu'ils désignent l'œuvre littéraire par métonymie. L'oubli de cette préposition a été, malheureusement, assez fréquent.

*8. Pauvre langue française ! Comment la faire évader de ce traquenard ? Et pauvres profs ! La date du contrôle approchait. L'épreuve qu'ils redoutaient le plus était le « glossaire », une liste de mots imposée par le ministère, avec des définitions terribles.*

La tournure « faire évader », qui exprime ici un but – « comment faire pour qu'elle s'évade... » – a été assez mal comprise. En effet, la plupart des candidats sont restés trop près du texte source, ce qui les a conduits à commettre un solécisme, « hacarla evadir », qui a été, bien entendu, pénalisé.

Le jury a également rencontré dans ce passage un autre solécisme encore plus grave que le précédent. Nous souhaitons rappeler aux candidats que lorsque le superlatif est dans une proposition relative, l'article défini n'apparaît qu'une seule fois : « la prueba que más temían ». Une erreur inadmissible à ce stade !

Comme nous l'avons évoqué plus haut, une lecture peu attentive du texte ne peut que desservir les candidats. Ainsi, l'adjectif « imposée », qui accompagnait « une liste », a été accordé par certains candidats peu vigilants avec le substantif masculin « mot », « una lista de palabras impuestas », une erreur d'accord aisément évitable.

*9. Pour l'apprendre, ils travaillaient tout le jour et même la nuit, après l'extinction des feux. Dans le noir, de ma petite chambre dont la fenêtre donnait sur leur dortoir, j'entendais des voix basses, des chuchotements qui récitaient. [...]*

Le complément circonstanciel de temps « après l'extinction des feux » s'est avéré un des points discriminants de cet extrait, ce qui a permis au jury de classer les candidats. En effet, certains sont restés près du texte source et ont trouvé des solutions peu convaincantes « después de la extinción de luces » ou pire encore « después de la extinción de fuegos ». D'autres candidats, cependant, ont pris le temps de réfléchir et ont fait preuve de finesse. Ils ont su donner la traduction la plus exacte « apagar las luces » et ont proposé au jury un éventail de traductions acceptables : ils ont gardé en espagnol la structure du segment telle qu'elle apparaît dans le texte « después de apagarse las luces », « después del apagado de luces » ; ou bien ils ont eu recours à une proposition subordonnée avec un verbe à l'indicatif ou au subjonctif « después de que se apagaban / apagaran las luces » ; ou encore ils ont pensé à traduire par un adverbe ou une locution adverbiale accompagnés du participe passé « una vez apagadas las luces », « ya apagadas las luces ».

D'autre part, le pronom relatif « dont » a été, généralement, bien traduit en espagnol par « cuya habitación ». La plupart des candidats a bien compris que le pronom relatif complétait « la fenêtre », sujet de la proposition relative, et a tenu compte de la valeur d'actualisateur du substantif présente dans le « cuyo » espagnol en l'accordant à « ventana ».

D'un point de vue lexical, le jury a été très étonné de constater qu'un nombre considérable de candidats méconnaissait la polysémie d'un verbe comme « entendre », pourtant assez courant. En effet, pour la deuxième occurrence de ce verbe dans l'extrait, avec un autre sens cette fois-ci, le jury a retrouvé des faux-sens, « entendía », « escuchaba » qu'il n'a pas hésité à sanctionner. Le nom « chuchotements » a mis également en difficulté certains candidats qui ne disposaient pas d'un lexique riche et précis pour le traduire.

*10. Certains, qui ne parvenaient pas à se mettre tout en mémoire, allumaient une lampe de poche. Ils juraient, ils pestaient. Ils pleuraient presque en lisant le charabia :*

*«Une approche cohérente des genres veille donc à faire comparer leurs manifestations dans le quotidien et leurs réalisations littéraires, dans une perspective de poétique générale...»*

Comme nous venons de le dire, certains passages et détails du texte ont permis aisément au jury de classer les candidats. C'est bien le cas ici. Le candidat avait affaire à un lexique assez courant comme « lampe de poche », « jurer », « le quotidien », « une approche ». Les propositions de traduction trouvées dans les copies pour ces mots ont été globalement satisfaisantes. Or, « lámpara » ou « el cotidiano », par exemple, n'étaient nullement des traductions recevables et pénalisaient la copie. D'autres difficultés se présentaient au candidat telles que « mettre en mémoire », « pester » ou « charabia ». Le candidat devait, donc, faire preuve de discernement et montrer les réflexes traductologiques acquis pendant son cursus universitaire afin de proposer une traduction exacte ou, du moins, la traduction la plus proche possible du texte. Par exemple, pour le syntagme verbal « mettre en mémoire », le candidat avisé a fait le lien avec « mémoriser » et a proposé en espagnol le verbe « memorizar », tandis que d'autres candidats moins habiles n'ont pas pu surmonter cet écueil et ont commis des faux-sens, « aprenderse todo de memoria », voire, des non-sens, « meterse todo en memoria ».

Un autre verbe mérite une attention toute particulière : « veiller à ». Sa traduction n'a pas été aisée pour les candidats. Aussi le jury s'est-il montré bienveillant pour peu que la proposition du candidat ait tenu compte du sémantisme de ce verbe et ait été sensée et réfléchie. En effet, les candidats qui ont décidé de retenir le sens de « surveiller attentivement », « être vigilant » ou « prendre soin de » ont commis des contresens : « vigilar » ou « velar por » étaient donc des propositions à écarter. Les seules acceptations recevables étaient « faire en sorte que » ou bien « faire attention à ». Le jury a accepté des propositions bien choisies telles que « poner / prestar (especial) atención », ou « procurar que », « pretender que », suivies du mode subjonctif.

*11. Malheureux profs perdus dans la nuit! J'aurais bien voulu leur venir en aide. Après tout, ce « glossaire » avait été fabriqué pour moi, élève de sixième. Mais était-ce ma faute si je n'y comprenais rien ?*

Le conditionnel passé « j'aurais bien voulu » a été généralement bien traduit en espagnol, « habría querido ». Certains candidats ont préféré employer un plus-que-parfait du subjonctif qui peut remplacer, dans ce contexte syntaxique, le conditionnel passé, « hubiera querido », ce qui n'est en aucun cas possible pour la forme en -se. Cependant, le syntagme verbal « venir en aide », quant à lui, a posé des problèmes. Certains candidats se sont contentés de traduire par un calque « venir en ayuda », lourdement sanctionné ; d'autres ont mobilisé leurs connaissances et ont montré qu'ils maîtrisaient des subtilités des deux langues en proposant « acudir en su ayuda », « brindarles (mi) ayuda » ou bien « auxiliarlos / socorrerlos ».

En ce qui concerne la forme passive « ce glossaire avait été fabriqué », la plupart des candidats ont su la rendre aisément en espagnol. Certains ont privilégié une voix active, plus propre à l'espagnol, et notamment, la forme pronominale à valeur impersonnelle « se había fabricado », ce qui a été apprécié par le jury.

Le dernier écueil de l'extrait était une proposition subordonnée de condition. Cette proposition exprimait une condition réalisée, les verbes de la proposition principale et de la subordonnée étant conjugués à l'imparfait de l'indicatif : « Mais était-ce ma faute si je n'y comprenais rien? ». Il fallait donc traduire par « Pero, ¿era culpa mía si no entendía nada (de eso)? ». Les candidats qui ont machinalement conjugué à l'imparfait du subjonctif le verbe de la protase de la condition, condition dans ce cas irréalisable, « si no entendería nada », se sont vus lourdement sanctionnés. Il suffisait de lire attentivement cette phrase, d'analyser la condition et de se rendre compte que le verbe de l'apodose était lui aussi

conjugué à l'imparfait de l'indicatif. Par ailleurs, « era mi culpa » proposé par de nombreux candidats a été pénalisé par un très mal dit.

## Conclusion

Comme nous avons pu le constater, cette année encore le texte proposé pour le thème ne cherchait nullement à déstabiliser le candidat, ni à le mettre en difficulté et encore moins à le piéger à chaque phrase. En effet, un candidat bien entraîné à cet exercice pouvait aisément montrer ses connaissances et ses capacités à analyser le fonctionnement de la langue source et de la langue cible, à saisir leur finesse et leurs nuances afin de proposer la traduction la plus exacte et la plus précise. Nous espérons que les remarques et les conseils prodigués dans ce rapport permettront aux futurs candidats de mieux préparer cette épreuve lors de la prochaine session.

## ÉPREUVE DE VERSION

### Texte à traduire :

Había empezado a correr por el colegio, de manera insistente y atropellada, un rumor inquietante: los Reyes Magos no existían; los Reyes Magos eran los padres. Leandro, en la primera hora de clase, no podía quitarse aquello de la cabeza.

Habían comenzado a propagarlo Juanma y Mikeltxo, después de que así lo aseguraran dos del curso superior, el de los de ocho años. Uno de los mayores tenía el pelo en cresta y una fina coletilla en la nuca. Leandro conocía al otro porque era el hermano mayor de Xabi, y les había llevado a la casa del Viejo Gruñón, aquella vez en que Xabi les había invitado a merendar. El gruñón era vecino de los dos hermanos, vivía solo y tenía muy malas pulgas.

[...] La valla metálica de su jardín se podía levantar, frente a un gran abeto, ya al otro lado, cuyas ramas inferiores casi acariciaban el suelo, o más bien lo arañaban, pues estaban secas, duras, muertas. Aquel día Josu, el hermano mayor de Xabi, preguntó cuáles de sus amigos eran valientes. Todos levantaron la mano, Leandro más tímidamente que el resto, después de dudar durante un par de segundos.

–Ya que sois tan valientes, vamos a colarnos en la casa del Viejo Gruñón –dijo. [...]

Tirando la red metálica hacia arriba, la separó del suelo, abriendo un hueco lo suficientemente grande como para que, arrastrándose, los niños pudieran pasar al otro lado. Leandro, que había observado con cierto disgusto cómo todos, sin protestar, se manchaban de barro, fue el último. Su madre le regañaría, pero prefería la regañina materna a quedar ante sus amigos –y especialmente ante Josu, revestido por sus ocho años de una especie de aureola de héroe– como un cobarde o como un tiquismiquis. Como una nena. Ya casi no cabían todos entre las ramas bajas y ásperas del abeto. Una de ellas rasguñó la cara de Leandro, quien, como tenía medio cuerpo fuera, a la vista, resolvió salir por completo del cobijo del árbol y esconderse tras el arbusto más cercano. Miró con precaución hacia la casa. No se veía a nadie. Se tocó la mejilla. No tenía sangre. Josu también salvó la valla arrastrándose, pero al revés que los demás, boca arriba, y levantando él mismo la malla de alambre. Se reunió con su tropa, y dijo:

–¿Estamos todos? ¡Bien! Recordad que el Viejo Gruñón tiene una escopeta, y os puede confundir con unos conejos, así que... ¡nada de ruido!

¿Alguien se atreve a salir del escondrijo y tocar la puerta? –tras hacer una pausa, que le sirvió para hacer evidente que nadie decía ni pío, añadió–: Lo que me imaginaba, Xabi. Tú y tus amigos sois una panda de miedicas.

Martín Casariego, *La jauría y la niebla*, Algaida editores, 2009.

## Traduction proposée:

Une rumeur inquiétante avait commencé à se répandre de manière insistante et incontrôlée à travers toute l'école : les Rois Mages n'existaient pas ; les Rois Mages, c'étaient les parents. Leandro, en première heure de cours, ne pouvait se l'enlever de l'esprit.

C'étaient Juanma et Mikeltxo qui avaient commencé à la faire courir, après que deux élèves de la classe supérieure, celle des huit ans, l'avaient ainsi affirmé. L'un des grands portait une crête et une fine queue de rat sur la nuque. Leandro connaissait l'autre, parce que c'était le frère aîné de Xabi, et qu'il les avait emmenés jusqu'à la maison du Vieux Grincheux, la fois où Xabi les avait invités pour le goûter. Le grincheux était le voisin des deux frères, il vivait seul et était toujours de mauvais poil.

[...] On pouvait soulever la barrière métallique de son jardin, en face d'un grand sapin, situé juste de l'autre côté, dont les branches les plus basses caressaient presque le sol, ou plutôt le griffaient, car elles étaient sèches, dures, mortes. Ce jour-là, Josu, le frère aîné de Xabi, demanda lesquels de ses amis étaient courageux. Tous levèrent la main, Leandro plus timidement que les autres, après avoir hésité quelques secondes.

– Puisque vous êtes si courageux que ça, on va s'infiltrer chez le Vieux Grincheux – dit-il. [...]

En tirant le grillage métallique vers le haut, il l'écarta du sol, faisant une ouverture juste assez grande pour que, en se traînant par terre, les enfants puissent passer de l'autre côté. Leandro, qui avait observé d'un air assez contrarié de quelle manière tous, sans rien dire, se couvraient de boue, passa le dernier. Sa mère le réprimanderait, mais il préférait la remontrance maternelle, plutôt que de passer devant ses amis – et en particulier devant Josu coiffé, du haut de ses huit ans, d'une auréole de héros – pour un lâche ou pour un rabat-joie. Pour une femmelette. Il n'y avait presque plus de place pour tous sous les branches basses et rêches du sapin. L'une d'elles égratigna le visage de Leandro qui, comme il avait la moitié du corps qui dépassait, à la vue de tous, se résolut à abandonner l'abri que lui offrait l'arbre et à se cacher derrière l'arbuste le plus proche. Il regarda avec précaution en direction de la maison. On ne voyait personne. Il se toucha la joue. Il n'avait pas de sang. Josu franchit également la barrière en rampant, mais pas dans le même sens que les autres, sur le dos, et en soulevant lui-même la clôture de fil de fer. Il rejoignit ses troupes et dit :

– Tout le monde est là ? Bien ! Souvenez-vous que le Vieux Grincheux possède un fusil et qu'il peut vous prendre pour des lapins, alors... pas un bruit !

Quelqu'un est chiche de sortir de la planque et de toucher la porte ? – après avoir marqué une pause qui lui permit de mettre en évidence que personne ne bronchait, il ajouta – : C'est bien ce que je pensais, Xabi. Toi et tes amis, vous n'êtes qu'une bande de mauviettes.

## Quelques éléments d'analyse :

Le texte de Martín Casariego est un texte contemporain (2009) qui fait alterner récit et discours direct. On sait peu de choses du narrateur : il mène ici une narration rétrospective, il a accès à l'intériorité des personnages, tout en ayant possiblement assisté à la scène, ce qui le rend capable d'en restituer des fragments au discours direct. Le récit, porté par différents temps du passé, relate la virée clandestine d'une bande d'écoliers partis à l'aventure dans le jardin du « Vieux Grincheux » (on observera le jeu sur les majuscules et les minuscules pour désigner ce personnage). Cette posture narrative explique en partie la coprésence, dans le texte, de deux registres différents : l'un enfantin, dans les fragments de discours direct ; l'autre, plus neutre, dans les parties de récit portées par le narrateur adulte. Cette perspective génère en outre un système de

représentation axiologique ambigu, entre regard porté par l'adulte sur une escapade risquée et excitation de l'enfant, confronté à ses congénères et divisé entre dictature du paraître et interdit maternel. Ces quelques indices devaient guider les candidats, notamment dans le choix des temps, du lexique et des registres de langue qu'il convenait de faire évoluer au gré des strates de la narration.

### **Quelques éléments de commentaire :**

Le rapport n'a pas vocation à se substituer à un cours de grammaire et encore moins à devenir un bêtisier de la session passée. Les lignes qui suivent ont pour intention d'attirer l'attention des candidats sur des éléments qui auraient dû faire l'objet d'un examen particulier afin d'éviter les pièges tendus par le texte et d'en proposer une traduction satisfaisante.

#### **a) Autour du lexique :**

L'extrait de *La jauría y la niebla* ne présentait pas véritablement de difficulté lexicale. Le vocabulaire employé n'appartenait pas à un champ spécifique et était de ce fait accessible à tout candidat disposant des ressources lexicales fondamentales. Rappelons qu'il n'est de meilleure technique pour enrichir son lexique que de pratiquer régulièrement la lecture d'ouvrages en français et en espagnol, en consultant, au moindre doute, des outils d'éclaircissement lexical, en tête desquels se placent évidemment les dictionnaires unilingues (accessibles désormais pour la plupart en version papier ou électronique).

A sa grande surprise, le jury a tout de même eu à déplorer des traductions émaillées de fantaisies lexicales sur des termes et expressions très courants tels que « escopeta », « conejo », « abeto » ou « boca arriba ». Outre qu'il soit problématique, à un tel niveau, d'ignorer le sens de ces mots, il est encore plus gênant de préférer commettre des barbarismes lexicaux en inventant des mots, plutôt que de mettre en œuvre des stratégies contextuelles pour en proposer une traduction approchante. L'inexactitude est toujours préférable à l'ineptie !

Il convenait, à différentes occasions, de s'interroger sur la polysémie de certains termes et de faire appel au contexte pour se sortir du mauvais pas et ainsi éviter une impropriété, un contresens ou un non-sens. Certes, « sublevar » peut se traduire par « lever » ; mais en français, on « soulève » un grillage pour passer en-dessous. C'est d'ailleurs par « passer », ou tout terme approchant, et non pas par « sauver » qu'il convenait de traduire ici « salvar ». Le texte, en indiquant que Josu « también salvó la valla arrastrándose », signalait que Josu, à son tour, exécutait l'action que ses camarades avaient préalablement réalisée (bien qu'il adoptât une autre méthode pour y parvenir).

Un problème similaire se posait pour le substantif « los padres » et pour l'adjectif / adjectif substantivé « mayor ». Le premier peut renvoyer aux « pères » ou aux « parents ». Convoqué ici pour faire une révélation sur l'identité des Rois Mages, une compétence culturelle minimale permettait de comprendre qu'il ne revenait pas aux seuls pères d'endosser le rôle du porteur de cadeaux, mais que c'est bel et bien une tâche assumée par les deux parents. Quant à « mayor », il pourra, selon les contextes, se traduire par « plus grand » (« yo soy mayor que tú » = « je suis plus grand / âgé que toi ») ou, tout simplement par « grand » (« de mayor, quiero ser profesor » = « quand je serai grand, je veux être professeur »). Traduire « uno de los mayores » par « l'un des plus grands » ou « el hermano mayor » par « le plus grand frère » relevait du contresens. On tend, en français, à faire disparaître la valeur comparative pour ne conserver que la forme absolue de l'adjectif : « l'un des grands », « le grand frère / le frère aîné ».

L'une des difficultés de la traduction réside parfois dans la reconnaissance d'une structure idiomatique et dans sa restitution. Tel était l'obstacle que pouvait constituer l'expression « tener malas pulgas » qui a désarçonné plus d'un candidat. Rien ne sert d'improviser une traduction souvent malheureuse. Il est préférable de prendre le temps de raisonner sur le texte et sur son sens. Que sait-on du personnage qui « tenía muy malas pulgas » ? Son surnom est « le Vieux Grincheux » ; il est susceptible de faire usage d'un fusil en réaction à une intrusion sur sa propriété, fût-elle le fruit de l'intrépidité d'une bande d'enfants. Il nous apparaît alors enclin à la violence, impulsif, teigneux et agressif sans pour autant être un dangereux criminel : il n'est que « grincheux » ! Au nom de quoi le narrateur jugerait-il alors nécessaire de signaler qu'il avait de gros pouces ou de vilaines pustules ? De telles propositions, en toute logique, ne se justifiaient pas. La présence de l'adjectif « malas » devait orienter la compréhension et guider les esprits les plus ingénieux vers une traduction telle que « avoir mauvais caractère ». Les esprits les plus fins sont même allés jusqu'à proposer « être de mauvais poil », qui permettait de transposer l'esprit de la métaphore canine.

Dernier point de lexique sur lequel nous attirons l'attention des candidats : la variation lexicale. Le texte de Casariego employait trois mots différents pour désigner le même référent : « valla metálica », « malla de alambre » et « red metálica ». Dans pareil cas, il convient de se plier à ce choix de variation, dès lors que la langue traduisante le permet. C'est le cas du français, avec par exemple « barrière », « clôture » ou encore « grillage ». Mais quel choix opérer à quel moment ? L'usage du français tend à associer la clôture au fil de fer (« alambre ») de sorte qu'on emploiera volontiers cette traduction pour « malla ». Celui de « grillage » sera privilégié pour la traduction de « red », maintenant l'évocation d'une forme de tissage et ainsi on emploiera de préférence « barrière » pour « valla ». Que cet exemple nous autorise à insister sur l'intérêt pour les candidats de disposer, dans les deux langues, d'un lexique suffisamment riche pour qu'ils puissent y puiser au gré des traductions qu'ils entreprendront.

b) Autour des temps :

Beaucoup de candidats ont jugé pertinent de modifier considérablement la structure temporelle de ce texte qui, pourtant, était assez simple. On a un présent de l'énonciation, à partir duquel le narrateur évoque d'abord l'épisode de la rumeur puis un épisode ayant eu lieu dans une époque passée (l'aventure chez le Vieux Grincheux). Logiquement, toutes les actions en lien avec cet épisode sont à l'imparfait ou au passé simple, excepté les toutes premières actions du texte qui évoquent les événements ayant donné lieu à la tristesse de Leandro et qui, naturellement, apparaissent donc au plus-que-parfait : la rumeur devait avoir couru pour que Leandro y pense pendant sa première heure de cours. Qu'il soit délicat de percevoir la présence de deux épisodes non contigus (celui de la rumeur d'un côté, et celui de l'aventure de l'autre) ne devait pas remettre en question le système temporel qui, en français, est assez proche de celui de l'espagnol. Il était toutefois légitime de se poser la question du choix entre le passé simple et le passé composé. Question somme toute vite résolue : le récit renvoie à des actions présentées comme achevées et le registre du narrateur n'a rien d'oral. En conséquence, rien ne justifie d'utiliser ici le passé composé.

Une forme a visiblement déstabilisé plus d'un candidat : « los Reyes Magos no existían ». Certes la vérité générale s'exprime souvent au présent ; mais dans un contexte au passé, rien d'étonnant à la voir exprimée à l'imparfait. Il n'y avait aucune raison de faire de cet imparfait original un présent en français.

Enfin, nous rappelons aux candidats que c'est bien l'indicatif qui est requis en français dans les propositions subordonnées circonstancielles temporelles introduites par la conjonction « après que ».

c) Autour de la morphosyntaxe :

Les difficultés morphosyntaxiques étaient suffisamment rares pour que les candidats puissent se concentrer sur quelques subtilités destinées à rendre la traduction cohérente en tous points. Deux écueils se sont pourtant présentés. Le premier concerne le pronom dans le segment « Habían comenzado a propagarlo ». Dans un cas comme celui-ci, il importe de toujours s'interroger sur l'antécédent du pronom. Ici, c'était « el rumor » ; un nom commun masculin singulier. Une traduction éclairée et réfléchie devait être capable de traduire le pronom en fonction de la traduction de son antécédent en français. Ainsi, si l'on avait traduit « rumor » par « rumeur », convenait-il de traduire « lo » par « la ». Simple affaire de cohérence.

Le deuxième écueil porte sur deux séquences comparables l'une avec l'autre : « porque era el hermano mayor de Xabi y les había llevado a la casa del Viejo Gruñón » et « Recordad que el Viejo Gruñón tiene una escopeta y os puede confundir con unos conejos ». Dans les deux cas, deux propositions subordonnées (circonstancielle de cause dans un cas, complétive dans l'autre) sont coordonnées par la conjonction copulative « y ». En français, comme l'indique Grévisse, la répétition de la conjonction n'est certes pas nécessaire, mais on doit introduire, a minima, un « que » en tête des propositions suivant la première. L'omettre revient à rompre la construction. Cette erreur aurait pu être repérée et rectifiée par une relecture attentive. Ce ne fut pas souvent le cas.

d) Autour du sens du texte :

Quelques passages plus délicats à traduire que les autres permettaient au jury d'évaluer la réflexion que les candidats étaient en mesure de produire sur la cohérence du texte et du système de représentations qu'il enserrait. Nous regrettons, en premier lieu, que dès le début du texte la cohérence de ce qui en constitue le premier épisode, celui de la rumeur, ait été entamée par des traductions fantasmagoriques de « los Reyes Magos » dont nous pensions qu'ils étaient connus des candidats qui, un jour sans doute, devront en parler à leurs classes.

Plus grave encore : on sait des protagonistes que ce sont des enfants ; on peut même déduire des indices textuels qu'ils ont 7 ans. Traduire alors « colegio » par « collègue » relève de l'impropriété et d'une absence de raisonnement sur le texte dans son ensemble.

Par ailleurs, lorsque le texte présentait des phrases un peu plus complexes, avec des mots n'ayant pas forcément d'équivalent littéral en français (le verbe « caber », par exemple), il était judicieux de tenter de se représenter le texte, afin d'en offrir une traduction si ce n'est parfaite au moins acceptable. Ainsi en allait-il du segment « ya del otro lado » qui ne pouvait être traduit par une valeur temporelle de l'adverbe « ya ». Ce que disait le texte, c'est que le sapin était là, immédiatement, juste de l'autre côté de la clôture. Et lorsque Josu passe le grillage « boca arriba », il n'était pas possible de traduire cette expression littéralement. Comment s'en sortir ? On pouvait, sur la base de deux termes supposément connus comme « boca » et « arriba », parvenir à une traduction satisfaisante. Encore fallait-il se donner la peine de retourner au texte. Josu, chef de bande, a tenu le grillage en l'air pour tous ses camarades. Vient son tour. Il doit pouvoir passer lui aussi tout en le soulevant, donc en ayant, littéralement, la bouche vers le haut, c'est-à-dire en étant « sur le dos ». Dans un cas comme celui-ci, le bon sens devrait toujours être le meilleur allié des candidats. Un bon sens qui ne peut être motivé que par une réflexion profonde sur le texte, sur l'histoire qu'il raconte et la façon dont il la raconte.

e) Autour du style :

A plusieurs reprises, nous avons évoqué le contexte ou le registre de ce texte, leur attribuant des fonctions dans la mise en sens. Un travail fin sur le texte rendait possible une traduction capable de restituer, d'un point de vue stylistique, une authenticité au texte, sans en dénaturer la lettre. Cela passait, que ne doit-on le signaler, par la postposition du sujet dans les *verba dicendi* du type « dit-il » et non « il dit ». Une fréquentation assidue de la littérature en langue française devrait permettre d'éviter une incorrection aussi grossière.

Plus subtilement, l'authenticité s'exprimait par la restitution d'un lexique propre à la scolarité (parler de « grands » comme on le fait pour parler des enfants des classes supérieures ; ou dire « en première heure », pour faire référence au découpage de la journée de classe). Elle passait aussi par la restitution de tours propres à l'enfance et à son oralité : par le rajout de « que ça » à « puisque vous êtes si courageux » ; par l'emploi de l'adjectif « chiche » au moment où Josu lance un défi à ses camarades ; par l'insertion de l'adverbe de renforcement « bien » dans la structure presque figée « c'est bien ce que je pensais » ; par l'habileté, enfin, à égrener çà et là des éléments renvoyant à l'atmosphère de secret, presque militaire, que met en place Casariego, en employant par exemple le pluriel pour « ses troupes », ou le substantif « planque » pour « escondrijo ».

**Pour conclure :**

Les quelques remarques qui précèdent, si elles ne prennent pas la peine de proposer une descente du texte, ni d'en fournir une traduction qui, à présent, n'aurait qu'un intérêt tout relatif, ont pour objectif de permettre aux candidats malheureux de cette session ainsi qu'aux candidats des sessions à venir de comprendre quels sont les attendus de l'exercice de version. Car bien plus qu'une traduction mot à mot, la version permet d'observer les capacités de compréhension et d'expression dans chacune des deux langues, mais elle permet aussi d'en apprendre beaucoup sur la finesse des candidats, leur capacité à mettre en place des stratégies, leur fibre littéraire, ou leur aptitude à déceler les difficultés et à les résoudre. Nous ne pouvons donc que souhaiter que ces quelques conseils soient profitables à tous.

## **ÉPREUVE D'EXPLICATION DE CHOIX DE TRADUCTION**

### **1. Bilan de la session 2017**

L'intégralité des remarques faites dans les rapports précédents peut être reprise ici. Nous invitons donc vivement les candidats à compléter la lecture de ce rapport par celle des rapports des sessions antérieures, pour plus de détails. Le choix de traduction à traiter pour cette session fait partie des bases grammaticales qui doivent être acquises aussi bien dans la langue source que dans la langue cible puisqu'il s'agissait du pronom relatif « dont ». Mais les copies restaient encore d'un niveau insuffisant dans l'ensemble par rapport au niveau grammatical requis et demandé pour le CAPES (ces lacunes grammaticales se retrouvent bien souvent lors des épreuves orales, en particulier lors de l'épreuve des copies où les acquis et erreurs linguistiques des élèves sont à relever : comment corriger un élève si on ne sait pas identifier correctement le point grammatical dont il s'agit ?).

Si le jury a pu se réjouir de voir que quelques candidats avaient su mettre à profit la lecture des rapports, beaucoup trop encore ne connaissent pas ou n'ont pas compris la

nature de cette partie de l'épreuve. Le jury attend des candidats un devoir entièrement rédigé et structuré qui respecte le plan indiqué dans les rapports (et souvent repris par les questions) :

1°) identification (nature et fonction d'un mot ou d'une proposition)

2°) annonce de la problématique

3°) présentation théorique du système ou fonctionnement de l'élément souligné dans la langue-source

4°) présentation du système ou fonctionnement du ou des équivalents dans la langue-cible

5°) justification du choix de traduction étayée par l'analyse grammaticale des éléments soulignés et les présentations théoriques.

Trop souvent, la partie concernant le français est bâclée, voire inexistante. Les connaissances grammaticales, même les plus élémentaires, doivent être renforcées. Tous les candidats qui envisagent d'être enseignants de langue doivent se présenter au concours avec un niveau de grammaire suffisant pour pouvoir ensuite être capables de l'enseigner aux élèves.

En ce qui concerne le niveau de langue, le jury signale aux candidats qu'ils doivent attacher une attention particulière au bon respect de la syntaxe et de la structure des phrases en français lorsqu'ils rédigent. Il est demandé une maîtrise de la langue écrite française et une expression suffisamment claire pour ne pas entraîner des incompréhensions, des contre-sens, ou des ambiguïtés.

Pour l'année à venir, le jury se doit d'encourager les futurs candidats à renforcer leur pratique méthodologique, à améliorer leur niveau linguistique et à consolider leurs acquis grammaticaux dans les deux langues.

Dans ce sujet, la question portait sur l'épreuve de thème.

**Question** : Après avoir rappelé la nature des propositions suivantes « dont même les oiseaux ne voulaient pas » et « dont la fenêtre donnait sur leur dortoir », vous présenterez les cas d'emplois de « dont » en français et leurs équivalents en espagnol. Vous justifierez vos traductions de « dont » en vous appuyant sur votre exposé.

1°) Identification :

Dans les deux propositions, qui sont deux subordonnées relatives déterminatives, le pronom relatif « dont » introduit :

a) un complément de verbe (le verbe vouloir mais suivi ici de la préposition « de » : vouloir de : les oiseaux ne voulaient pas des vieux filets de poisson calcinés)

b) un complément du nom (la fenêtre de ma petite chambre)

2°) Problématique :

Le jury met en garde les candidats sur la problématique demandée : il est recommandé aux candidats de ne pas faire de problématique sur la traduction (ex : Nous verrons le pronom relatif « dont » en français et sa traduction en espagnol) dans la mesure où, d'un point de vue linguistique, la langue française n'est pas le point de départ ou la référence absolue de la langue espagnole et vice versa. Les candidats doivent donc faire partir leur problématique de la nature et/ou fonction grammaticale(s) de l'élément souligné à analyser.

Problématique proposée : La question posée nous invite à réfléchir aux emplois et valeurs du pronom relatif complément du nom, complément de l'adjectif et complément du verbe

(d'un point de vue syntaxique et morphologique) dans la langue source qui est le français et dans la langue cible, l'espagnol.

Nous rappelons à cet égard que 3 aspects peuvent être pertinents à problématiser puis à expliquer pour un choix de traduction : la morphologie (ou forme d'un mot) ; la sémantique (ou sens d'un mot) ; la syntaxe (ou construction).

Les candidats ne sont pas obligés d'utiliser le jargon linguistique. Même si une connaissance précise de la terminologie linguistique sera bien sûr valorisée, l'essentiel est de présenter un exposé clair, précis et rigoureux du point de vue grammatical, dans une langue française elle-même correcte et qui présente toutes les garanties grammaticales et syntaxiques pour un futur enseignant de langue.

### 3°) Système de la langue source.

En français, « dont » introduit des propositions subordonnées relatives :

- déterminatives (ex : l'arbre dont les feuilles tombaient était mort). Cette proposition détermine l'arbre, on ne peut donc pas la supprimer.
- ou explicatives (ex : l'arbre, dont les feuilles tombaient, était mort). On peut supprimer cette proposition dans la mesure où elle apporte une information, une explication complémentaire mais non indispensable.

Ce pronom peut assumer plusieurs fonctions :

a) Il peut être complément d'un nom (ou d'un pronom). Exemple : « l'arbre dont les feuilles sont en train de tomber... ». L'antécédent de « dont » est le substantif « arbre » et « dont » est complément du substantif « feuilles » (les feuilles de l'arbre). Autre exemple : « de celle dont on rougit le lendemain » (« celle » est un pronom démonstratif).

b) Il peut être complément d'un verbe. Par exemple, « c'est la personne dont je t'ai parlé ». Le substantif « personne » est l'antécédent de « dont » qui est complément du verbe au passé composé à la 1PS « ai parlé » (j'ai parlé de la personne).

c) Il peut également être complément d'un adjectif qualificatif. Par exemple, « c'est un succès dont il est très fier ». Ici l'antécédent de « dont » est le substantif « succès » et le pronom relatif est complément de l'adjectif « fier » (fier d'un succès).

d) Il peut, enfin, être complément d'un numéral ou d'un indéfini à valeur quantitative. Par exemple, « c'est un village de trois maisons dont deux sont en ruines ». L'antécédent de « dont » est le substantif « maisons » et le pronom est complément du numéral « deux » (deux des trois maisons).

### 4°) Système de la langue cible.

En espagnol également le pronom introduit des propositions relatives :

- déterminatives (ex : la ventana cuyos cristales estaban empañados...). La proposition relative détermine la fenêtre, on ne peut donc la supprimer.
- ou explicatives (ex : la ventana, cuyos cristales estaban empañados, ...) On peut supprimer la proposition relative parce qu'elle apporte une information.

Le pronom relatif espagnol « cuyo, -a, -os, -as » a une fonction de substitution d'un complément de nom. Ce relatif présente trois particularités :

– il met en relation 2 substantifs en fonction de détermination l'un par rapport l'autre. Son emploi est souvent réservé à un registre soutenu (ex : « el árbol cuyas hojas están cayendo »),

– il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il accompagne, qu'il présente (qu'il actualise) et non pas avec son antécédent,

– et il fonctionne à son égard comme un déterminant, comme un article. C'est pourquoi, il ne doit jamais être suivi d'un article défini.

Le seul élément qui puisse s'intercaler entre cuyo et le substantif est un adjectif (ex : este país, cuyas bellas regiones...).

D'autre part, on peut souligner la présence d'une préposition dans certains cas puisque le pronom « cuyo », au sein de la relative, joue le rôle de présentateur du substantif. Le substantif ainsi introduit peut dépendre de verbes qui fonctionnent :

– en régime direct : pour ces verbes cuyo introduira seul la relative (ex : alguien abrió la puerta > cuya puerta alguien abrió)

OU – en régime prépositionnel : si le verbe fonctionne avec une préposition bien déterminée (por, de, a, etc), cuyo sera précédé de cette préposition dans sa construction (ex : se preocupaba por el futuro del chico > el chico por cuyo futuro se preocupaba).

On ne peut pas utiliser cuyo avec les deux exceptions suivantes :

- article indéfini devant le nom que le pronom présente,
- le pronom complète un nom attribut.

L'espagnol utilisera donc la préposition « de + el que (la que, los que, las que) » ou « el cual (la cual, los cuales, las cuales) ».

– Dans le cas de l'article indéfini : « la casa de la que una puerta está cerrada » (on ne peut pas dire : « la casa cuya puerta » dans ce sens),

– Dans le cas de l'attribut : ex : el libro del que Pedro es el autor.

Lorsque le relatif est complément d'un verbe ou d'un adjectif, l'espagnol emploiera la préposition « de + el que (la que, los que, las que) » ou « el cual (la cual, los cuales, las cuales) » (ou une autre préposition selon régime du verbe : soñar con, par ex). « Quien (quienes) » est également envisageable si le substantif renvoie à un être animé. Par exemple, « es la persona de la que/de la cual/de quien te hablé » OU « es un éxito del que está muy orgulloso ».

Ces formes s'accordent en genre et en nombre avec l'antécédent (et uniquement en nombre pour « quien »).

Enfin, lorsque le relatif est complément d'un numéral ou d'un indéfini à valeur quantitative, l'espagnol aura recours à « de + los/las cuales/que » ou « entre + los/las cuales/que ». Par exemple, « es un pueblo de tres casas de las cuales dos están en ruinas ».

#### 5°) Justification de la traduction.

Dans la première proposition, « de vieux filets de poisson calcinés dont même les oiseaux ne voulaient pas », l'antécédent est « vieux filets de poisson calcinés » et le pronom relatif « dont » est complément du verbe « vouloir ». En français, nous avons la construction « vouloir de » : il s'agit d'un verbe transitif indirect car suivi de la préposition « de » et donc d'un complément d'objet indirect. L'espagnol a une préférence pour la construction transitive directe, avec un complément d'objet direct : querer algo (la traduction serait donc : « que ni siquiera querían los pájaros/las aves »).

Dans la deuxième proposition, « Dans le noir, de ma petite chambre dont la fenêtre donnait sur leur dortoir », le pronom relatif « dont », qui a comme antécédent le substantif « chambre », est complément du nom « fenêtre ». Ce substantif, sujet du verbe « donnait », est précédé de l'article défini féminin singulier « la » en français. Nous choisissons donc le relatif « cuyo, a, -os, -as » au féminin singulier puisqu'il s'accorde avec le substantif espagnol qu'il accompagne, qu'il présente, à savoir « ventana ». Nous proposons donc comme traduction : « mi pequeña habitación cuya ventana »

Commentaire : Un certain nombre de candidats n'ont pas su reconnaître une subordonnée relative et ignorent que les pronoms relatifs, à la différence des conjonctions de subordination, ont une fonction grammaticale. Nous rappelons aux candidats que l'identification est primordiale : si l'identification est erronée, le reste de l'analyse le sera également.

D'autre part, le candidat doit faire preuve de rigueur et de cohérence : parfois le fait de langue souligné est bien traduit mais mal expliqué, ou vice versa ; l'analyse grammaticale est satisfaisante mais n'aboutit pas à une traduction correcte et en cohérence avec l'analyse proposée.

Dans les systèmes de la langue source et de la langue cible, les candidats doivent proposer des exemples pour illustrer leur propos mais les exemples ne remplacent en aucun cas l'explication grammaticale. Trop souvent, la traduction espagnole de phrases françaises a tenu lieu de théorie. Pour les exemples en espagnol, il était pédagogiquement intéressant de proposer une traduction des exemples choisis pour le français.

Les candidats doivent apporter un soin particulier à l'identification du choix de traduction proposé mais aussi à la justification de ce choix de traduction qui ne doit reprendre que les éléments pertinents du système en relation avec la traduction proposée.

Enfin, le jury rappelle que la question du choix de traduction (un seul sur le thème ou la version) doit être traitée et que le système français, qui fait partie de cette question, doit être développé au même titre que le système espagnol.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Au terme de ce rapport, le jury invite une nouvelle fois les futurs candidats à consacrer quelques minutes de leur temps de préparation à la lecture de ces quelques pages. Nous espérons qu'ils sauront y trouver les conseils nécessaires à l'élaboration d'un programme de travail. Les bonnes, voire très bonnes, copies que nous avons pu lire sont la preuve qu'il est possible d'obtenir une note honorable à l'épreuve de traduction et d'ECT. Aucune des trois parties de cette épreuve ne doit donc être négligée et le même soin doit être apporté à chacune. La capacité à repérer une difficulté linguistique, à la conceptualiser pour ensuite mettre en œuvre des stratégies de contournement (en traduction) ou d'explication (en ECT), en misant sur les apports de l'interlangue, est l'une des compétences les plus essentielles à la transmission d'une langue-culture. Nous ne pouvons que collégialement féliciter les heureux lauréats de cette session et encourager les candidats des prochaines sessions à investir leur temps et leur énergie dans une préparation régulière, soutenue et intense, afin de mettre de leur côté toutes les chances de réussir.

# ÉPREUVE DE COMPOSITION

## Généralités

Pour cette session 2017, il s'agissait de la quatrième occurrence de cette épreuve initiée en 2014. Forts de la lecture des trois précédents rapports de jury et des préparations dispensées par les différents centres de formation, nous étions en droit d'attendre une maîtrise raisonnée des attendus de l'exercice. Or, si un nombre non négligeable de copies a « joué le jeu », un trop grand nombre a donné l'impression de contourner l'obstacle en transformant l'invitation à problématiser à partir des documents, en un discours convenu sur la transition démocratique au Chili. La question relevait certes d'une réflexion d'ordre civilisationniste, mais il n'était pas recevable de cantonner les documents à un rôle de prétexte pour exposer des connaissances historiques. En effet, il ne faut pas perdre de vue que les trois documents proposés sont le fruit d'une production artistique qui engage son auteur dans une représentation de la réalité qui lui est propre. C'est bien ce regard personnel qu'il convient de prendre en compte. A la différence d'une dissertation, la composition repose sur un corpus de documents, de natures et d'époques éventuellement différentes. Le dossier ainsi constitué est à appréhender dans sa globalité et sans exclusive. Hormis la nécessité de traiter équitablement l'ensemble des documents en respectant leurs spécificités – nous y reviendrons –, on ne doit pas perdre de vue que le premier est toujours tiré d'une des quatre œuvres au programme. Il est donc primordial que celle-ci soit parfaitement connue des candidats. En outre, si l'énoncé du sujet invite clairement à proposer une problématique reposant sur l'ensemble du corpus, l'argumentation doit s'adosser à l'une des quatre notions du cycle terminal ou l'une des thématiques de la série L, en LELE. Cette année, il s'agissait de considérer le dossier en fonction de la notion « mythes et héros ». Ce prisme proposé ne doit pas être un prétexte ou un fourre-tout conceptuel que l'on se dépêche d'oublier après en avoir proposé une définition des plus généralistes. Cette notion est non seulement à appréhender en tant que telle, mais elle doit surtout guider l'approche du corpus.

La **langue espagnole** est aussi évaluée dans une proportion non négligeable. Qui s'en étonnerait ? Cette année encore, des erreurs grossières, notamment d'accentuation, ont été relevées. Il est surprenant, compte tenu de la notion au programme que les termes *héroe*, *heroína* ou *régimen* soient systématiquement écrits sans accent diacritique et que *heroico* en soit affublé. Idem pour d'autres mots attendus tels que *imágenes*, *referéndum* ou encore *cámara* systématiquement non accentués. La liste est parfois longue et préoccupante. De même, la ponctuation est trop souvent maltraitée et devient parfois fautive. En outre, si l'usage d'un jargon non maîtrisé est fortement déconseillé, le registre de langue est trop souvent sans relief. Ceci dit, précisons qu'une langue irréprochable et fluide ne saurait suffire si la copie ne traite pas le sujet ou ne respecte pas les attendus de l'épreuve. Enfin, le jury est en droit d'attendre une présentation irréprochable des copies de la part de futurs enseignants, d'autant que celles-ci sont maintenant systématiquement scannées puis corrigées sur écran. À ce titre, il est préférable d'opter pour de l'encre noire qui ressort davantage. Il est vraiment de l'intérêt du candidat de soigner particulièrement son écriture afin que la correction ne relève pas du déchiffrement. Pour rappel, les titres de films ou d'ouvrages doivent être soulignés et non mis entre guillemets.

## Méthodologie

Le premier point à aborder est celui de la **présentation** des documents constitutifs du corpus. Celle-ci ne doit pas se cantonner à une glose du paratexte mais impérativement prendre en compte la notion cadre. C'est bien elle qui détermine l'angle d'attaque du dossier. En effet, il convient de préciser d'emblée ce qu'en dit chacun d'entre eux. Ici, en l'occurrence, que nous disent-ils du mythe, du héros, du processus de mythification ou d'héroïsation, voire de son contraire ? On doit ainsi recenser les thèmes que chacun des documents aborde en relation avec la notion. Il va de soi que le concepteur du sujet a

élaboré son choix de documents en fonction de la notion proposée afin de garantir la cohérence de l'ensemble. C'est pourquoi il importe que la notion serve de guide à l'élaboration d'un argumentaire répondant à la problématique, laquelle doit découler de la mise en relation des documents. A partir de cette entrée, il convient de les analyser afin de faire émerger ce que chacun dit du sujet proposé. Ainsi, on pouvait interroger la séquence filmique autour de l'idée du mythe et du héros et de son processus d'élaboration. Dans celle-ci, le récit enchâssé de type hagiographique participe clairement de la construction d'un mythe, celui du héros providentiel, Pinochet, célébré par une télévision d'État en position de monopole médiatique. Tandis, qu'à l'inverse, le regard distancié et critique de René invite à une mise en question des procédés que le réalisateur du récit cadre, au moyen de la mise en scène et des choix de cadrage, des statuts du son et des raccords, parvient à déconstruire. On pouvait ensuite remarquer que la photographie infirme totalement l'image débonnaire que le reportage télévisé donne du régime, en pointant les marques visibles d'une répression violente, incarnée par le policier et l'impact de projectile qui a brisé la vitre par laquelle la réalité nous est donnée à voir. Quant à la chronique, elle met en scène un maquilleur officiel du régime qui, tel un arrangeur, parvient à mettre en musique et en image un scénario fallacieux qui n'est pas sans rappeler le rôle de la publicité telle qu'elle apparaît dans le film au programme. En outre, Gonzalo, comme le Guzman opportuniste de *NO*, s'adapte sans problème aux nouvelles réalités post-dictatoriales. Lors du travail de préparation et avant toute entreprise de rédaction, une minutieuse analyse séparée des documents, mais toujours centrée sur la notion proposée, devait donc faire émerger une réflexion autour de l'idée de mythification/démythification, adossée au concept d'héroïsation.

De la présentation de chacun des trois documents doit donc découler **une mise en relation** de l'ensemble, véritable amorce de **problématique** qui apparaît alors plus logiquement. Celle-ci doit être énoncée clairement sous la forme d'une réflexion qui interroge la notion sans proposer d'emblée de réponse induite. Sa formulation doit rester simple et courte. Il convient d'éviter là les réflexions à tiroirs qui perdent le correcteur. Cette partie ne saurait dépasser celle dévolue au développement, comme cela a trop souvent été constaté. Cette introduction doit déboucher consécutivement sur l'annonce d'un **plan** qui doit permettre d'apporter les réponses au questionnement induit par la problématique. Un plan qui traite les documents constitutifs du dossier un par un, confinant chacun d'entre eux à une idée n'est pas recevable. La distribution de la réflexion et l'argumentaire ne sauraient se limiter à une telle proposition. Il convient plutôt de puiser, dans la mesure du possible, dans chacun des trois documents les éléments qui vont sous-tendre le discours dans une démarche transversale. Le **développement** doit impérativement respecter le plan annoncé. Cette cohérence du discours est la preuve d'une démarche dialectique que le correcteur attend en repérant, en autres, les transitions entre chaque partie de l'argumentaire. Si celles-ci doivent être repérables car elles fluidifient le discours, elles ne doivent pas pour autant faire l'objet d'un quelconque soulignement, sous-titre ou codage. Le recours à un simple alinéa permet tout autant de comprendre que l'on passe à une nouvelle partie. Quant à la **conclusion**, souvent bâclée ou inexistante, elle n'est pas à négliger car il s'agit de l'ultime impression laissée au correcteur. Elle doit permettre de synthétiser les réponses apportées à la problématique proposée en amont. Pour s'assurer de la cohérence de l'ensemble, il est souhaitable de l'anticiper. En fonction de la problématique, on pouvait envisager de prendre du recul et d'interroger l'actualité chilienne afin de voir si les points de vue exprimés par les trois supports pouvaient être reconsidérés.

### **L'œuvre au programme**

L'œuvre au programme retenue comme premier document est bien un film d'auteur qui doit être analysé comme tel. C'est-à-dire en tant que discours s'appuyant sur des images en mouvement. Il s'agissait de la première fois que ce type d'expression artistique donnait lieu à une composition à l'écrit du concours dans sa nouvelle formule. Le jury attendait donc, à tout le moins, qu'il soit parfaitement maîtrisé et analysé avec les outils adéquats, c'est-à-dire filmiques. Or, trop de candidats ont traité le découpage après montage tiré de

la revue *L'Avant-Scène Cinéma* comme s'il s'agissait du document en tant que tel. Les descriptions des plans, pris pour des didascalies, ont été analysées comme des textes alors que le matériau était bien l'image associée au son. Rappelons que le découpage après montage, ou *desglose*, n'est que le compte-rendu de ce qui apparaît à l'écran sous la forme d'un découpage plan par plan, accompagné de la transcription de la continuité dialoguée. Compte tenu que le film de Pablo Larraín était au programme, on attendait que tout candidat le connaisse parfaitement et soit capable d'associer description et mémorisation des images correspondantes, aidé en cela par le découpage. On était en droit d'attendre que, dès la présentation, l'extrait proposé soit resitué dans l'économie générale du film, en ne se limitant pas à dire qu'il se situe au début. En effet, celui-ci s'inscrit dans la progression de la conscientisation de René qui, dans la séquence suivante, va annoncer à Verónica qu'il va « *sacar a Pinochet* », après qu'il a assisté, impuissant, à son passage à tabac au commissariat. La séquence qui nous intéresse nous montre un récit enchâssé, celui de René regardant au journal télévisé de la chaîne nationale, un récit hagiographique qui participe de la mythification du « Père de la patrie », véritable héros de la nation. C'est bien le découpage opéré par le réalisateur qui met à distance, en le déconstruisant, ce récit imposé par la télévision dont l'écran vient, en surcadrage, envahir tout l'espace filmique, allusion à l'omniprésence de ce média dans les foyers chiliens. Rappelons qu'auparavant, le conseiller argentin de la campagne du Oui a fait remarquer « *ustedes controlan la radio, los diarios, la televisión* ». Le récit enchâssé recourt à une *voz over* martiale relatant les exploits du chef de la Nation. Une analyse du champ lexical était la bienvenue afin de relever les termes renvoyant à un processus d'héroïsation de type messianique. De la même manière, l'enchaînement *ad nauseam* d'images montrant le patriarche adulé par une foule en liesse dans tous les recoins de la géographie chilienne participe d'une impression d'ubiquité propre à un être extraordinaire, prédestiné à succéder aux pères de la Nation, comme le souligne le commentaire en *voz over*. Enfin, la musique extradiégétique accentue l'impression d'épopée célébrant un être unique sous la forme d'un cor soliste. En revanche, le recours à la sonnerie du four à micro-ondes, en *in*, vient contrebalancer, par sa trivialité, la musique martiale qui scande le destin épique du chef d'état providentiel. De même, le fait de dédoubler l'instance spectatorielle – nous assistons à une reconstitution en 2012 d'événements datant de 1988 grâce au recours à des images d'archive – contribue à cette démythification à laquelle se livre le réalisateur.

### **Les deux autres documents**

En ce qui concerne le deuxième document du corpus, le jury attendait une prise en compte de connaissances analytiques tout aussi spécifiques de l'image fixe et, en l'espèce, du reportage photographique. L'absence de titre invite à s'interroger sur le statut de la photographie vis-à-vis de la répression des années 80. On remarque que le cadrage se dédouble par celui de la fenêtre de l'autobus plaçant ainsi le récepteur simultanément à l'intérieur de l'autobus et dans la position du spectateur. Il convient de s'interroger sur la fonction de ce dédoublement de cadrage et sur ce qu'il implique par rapport à la position du photographe, de la scène photographiée et du regard du spectateur. Nous nous trouvons donc à la place de celui qui est visé par la balle qui a traversé la fenêtre, victime potentielle de la violence policière, tout en étant invité à regarder au travers de l'impact, celui qui peut en être l'origine, c'est-à-dire le policier. Il y donc un effet miroir. Dans ce cas, on peut considérer que l'impact suggère tout à la fois le viseur de l'appareil photo et la mire d'un fusil pointant l'homme à abattre. S'il y a bien un effet miroir de l'intérieur vers l'extérieur, du premier plan à l'arrière-plan, il y a tout autant un effet centrifuge et centripète. En effet, la déflagration repousse aux extrémités les passants qui déambulent sur le trottoir et regardent hors-champ, alors que les lignes convergent vers le centre où se situe le représentant des forces de l'ordre. De la même façon, les stries dessinées par les fissures dans la vitre suggèrent une toile d'araignée au centre de laquelle se tient celui qui attend sa victime. Ces remarques interprétatives illustrent un processus de déconstruction du mythe d'un pays pacifié, célébrant le miracle économique induit par une doctrine ultra libérale.

Quant au troisième document, une chronique appartenant au genre littéraire, il convenait de l'aborder avec les outils spécifiques en recourant à l'analyse des champs lexicaux, des procédés narratifs, des métaphores, de la focalisation et de la construction allégorique qui en résulte. Trop souvent négligée par les candidats qui en ont réduit l'analyse à une simple glose, cette chronique d'une grande richesse stylistique donnait pourtant de nombreuses clefs pour bâtir une réflexion sur les processus de construction et de déconstruction du mythe de Pinochet comme père de la nation. En effet, dès les premières lignes, Pedro Lemebel met efficacement en regard à la fois le processus de maquillage, allégorie de la construction d'un mythe, et les failles qui en révèlent l'imposture, révélant une réalité crue, au-delà des apparences (« *tapando esa grieta, ese pliegue, esa mugre en la comisura del tirano* »). Ce procédé stylistique structure la chronique, offrant un contraste saisissant entre le champ sémantique du maquillage et de la construction médiatique (« *maquillar* », « *tapar* », « *alargar* », « *espolvorear* », « *colorear* », « *pintar de tornasol los discursos oficiales* », etc.) et la dénotation de la situation historique de dictature (« *tirano* », « *desaparecidos* », « *apagones*, *bandos oficiales* », « *represión* », « *bototos* », « *comandante en jefe* », « *humos de la pólvora* », « *púas del alambrado paisaje nacional* », etc.). Il donne lieu à un portrait au vitriol non seulement du dictateur, mais également de l'auteur de son artifice (« *bamboleo fachoso* », « *levedad cetácea* », « *paso de cisne* », reprise parodique de l'expression militaire « *paso de ganso* »), opposant au discours officiel sa déconstruction au moyen de l'ironie (Cf. discours indirect libre de la première dame), de la parodie et de la carnavalisation des valeurs. Cette chronique offre donc un écho aux procédés en œuvre dans les deux autres documents, montrant la panoplie de moyens par lesquels certains auteurs peuvent œuvrer à démasquer une mythification historique. Elle présente en outre une mise en perspective historique, dans la mesure où elle dénonce à la fois la mythification en temps de Dictature et de Transition, ouvrant à une réflexion sur les processus de construction mémorielle. La mise en perspective des trois documents permettait donc au candidat de bâtir une réflexion sur les procédés de construction et de déconstruction du mythe de la Dictature comme régime pacifié et clef de voûte d'un développement économique sur le modèle néolibéral. Dans la droite ligne de cette réflexion, il convenait de considérer les processus d'héroïsation de la figure de Pinochet.

**NB: dans ce qui suit, les intertitres, mis à titre indicatif entre parenthèses, n'ont ici qu'une valeur pédagogique visant à souligner les étapes des attendus de la rédaction. Rappelons qu'ils ne doivent pas figurer dans les copies.**

### **(Introducción)**

#### **(Presentación de los documentos)**

Los tres documentos del dossier invitan a reflexionar en torno a los procedimientos de heroización y mitificación de personajes y procesos históricos y a la forma en que algunas obras artísticas pueden, mediante su representación, confirmar o cuestionar tales procesos en tanto que construcciones basadas en determinados estereotipos.

Estos documentos mantienen relaciones estrechas en la medida en que refieren todos a un mismo periodo histórico, es decir los años que van de la organización de las primeras protestas ciudadanas en un clima de feroz represión político militar (1983) hasta la Transición a la Democracia (años 90) y pasando por el año 1988 en que se organizó el Plebiscito.

Sin embargo, fueron producidos en periodos levemente distintos: si la fotografía de Alvaro Hoppe es del año 83, la película de Pablo Larraín así como la crónica de Pedro Lemebel son posteriores a los hechos evocados, lo cual nos permite medir la maduración de una reflexión crítica y su puesta en perspectiva con el tiempo presente.

El primer documento es el desglose de una secuencia de la película *NO* del realizador chileno Pablo Larraín, estrenada en el 2012, es decir 24 años después de la organización del Plebiscito, tema central de la película. Esta secuencia consta de unos 26 planos y se

sitúa, más o menos, en el primer cuarto de la película. Precede la decisión del protagonista de participar activamente en la elaboración de la franja del NO, tal y como lo declara a Verónica (“Vamos a sacar a Pinochet”) en la secuencia siguiente.

Esta secuencia es de particular relevancia pues nos da a ver a la vez un reportaje hagiográfico sobre Pinochet (archivos de televisión) y la reacción de tres personajes claves de la película: el publicista René Saavedra, protagonista, su hijo Simón, testigo mudo, y Carmen, su criada. Esta secuencia llama la atención por la importancia que cobran las diferentes pantallas, ora de video juego, ora de televisión, ora de microondas, enfocando a la vez la producción y la recepción del discurso propagandístico. La oscilación entre sobreencuadres e imágenes a toda pantalla, así como el vaivén entre sonido en *in*, en *off* y *over*, realiza eficaces puestas en abismo que operan una distancia crítica respecto del *footage* (la propaganda de la Dictadura) que ocupa gran parte de la secuencia. El cuidadoso montaje realiza pues una puesta a distancia del espectador mediante un desdoblamiento espectral e invita a reflexionar sobre los efectos de una propaganda que ocupaba en aquel entonces el 96% del espacio televisivo .

El segundo documento es una fotografía de Álvaro Hoppe, miembro de la Agencia de Fotógrafos Independientes (AFI)<sup>3</sup>, publicada en 1983, es decir en los años de movilización social que, en un clima de represión dictatorial, contribuyeron a preparar el terreno para la organización del Plebiscito. Su composición, sumamente cuidada, aunque parezca una instantánea, coloca en el centro de la imagen a un militar, auténtica cara de la represión. La fotografía, tomada a través del cristal roto de la ventana de un bus, revela una violencia latente e instala un agujero en el orden de la representación, contrapunto que viene a contradecir el mito de una “dictablanda”, tal y como la presentó el discurso propagandístico de Pinochet (Cf. Declaración de 1983)<sup>4</sup>.

Finalmente, la crónica de Pedro Lemebel, militante gay y artista de performance vinculado con la llamada Escena de Avanzada y el Colectivo de Acciones de Arte (CADA), propone un desenmascaramiento del discurso que convirtió a Pinochet en un héroe y patriarca, piedra angular de la creación del mito de una dictadura benéfica para todos los chilenos. El título de esta crónica publicada en 1996 es decir hacia el final del periodo de Transición es elocuente: “Gonzalo (El Rubor maquillado de la memoria)”. Anuncia una mirada retrospectiva crítica, dotada de un juicio ético (connotado por el sustantivo “rubor”) a la vez que plantea la isotopía del maquillaje que será ampliamente desarrollada a lo largo de la crónica. Señalemos desde ya que tal isotopía, plasmada en torno al personaje de Gonzalo, retoma las nociones de “gatopardismo” u “operación de transformismo” con las cuales varios ensayistas, entre ellos el historiador y sociólogo Tomás Moulian (*Chile Actual. Anatomía de un mito*, Santiago, LOM, 1997) han descalificado la Transición a la Democracia, desde sus orígenes, por haber inaugurado una “neodemocracia de mercado” (Manuel Antonio Garretón). La crónica deconstruye pues el mito, mediante el retrato vitriólico de uno de los personajes que han permitido la conversión del Tirano en Presidente afable y bondadoso, quien se ha sacrificado por el bien de su patria.

Los tres documentos tienen pues en común, aunque con distintos procedimientos, un gesto de deconstrucción del mito de una Dictablanda que erigió al General Augusto

---

<sup>3</sup> Mencionemos el documental de Sebastián Moreno, *La ciudad de los fotógrafos*, 2006. <http://web.archive.org/web/20141217124914/http://laciudaddelosfotografos.cl/>

<sup>4</sup> “Esta nunca ha sido dictadura señores, esto es dictablanda, pero si es necesario vamos a tener que apretar la mano, porque primero hay que salvar al país y después miraremos hacia atrás. Por eso creo y estoy fielmente convencido de que solamente cuando los chilenos vean lo que es el comunismo, cuando los chilenos entiendan los engaños, las falacias, como los están engañando, van a darse cuenta que este gobierno tenía razón.” Revista Cosas – septiembre de 1983.

Pinochet en héroe de la nación por haber salvado al país de un supuesto “caos marxista” para ofrecerle orden, modernidad y progreso.

### **(Problemáticas posibles)**

La noción “Mitos y héroes” nos invita a reflexionar no solo sobre los procesos de mitificación y heroización sino también y más que nada sobre la forma en que determinadas obras artísticas pueden revelar, deconstruir y parodiar tales procedimientos. Veremos en qué medida, y mediante qué procedimientos, las obras del corpus presentan mitos y héroes a la vez que los deconstruyen. Analizaremos pues las obras del corpus con el ojo puesto en los procedimientos de desmitificación que operan cada uno de los tres documentos.

Nos dedicaremos a analizar cómo la revelación de la índole propagandística del discurso pinochetista, su puesta a distancia y su parodia conducen a una reflexión sobre los efectos perversos del discurso mediático, no solo en dictadura sino también en transición.

### **(Esquemas posibles)**

- Unas obras que revelan y desenmascaran la construcción de mitos y héroes.
- Unas obras que instalan una distancia crítica mediante varias estrategias: puesta en abismo, ironía, sátira, isotopía del maquillaje.
- Unas obras que suscitan una reflexión metacrítica sobre la construcción de mitos y héroes en la era neoliberal.

Este es sin duda el esquema más satisfactorio. Sin embargo, se podría aceptar el esquema siguiente, aunque presenta la desventaja de disociar las dos nociones presentes en el enunciado.

- Construcción y deconstrucción del mito de la dictablanda en los tres documentos.
- Desenmascaramiento de Pinochet como héroe en los tres documentos.
- Reflexión metacrítica sobre la construcción de mitos y héroes en la era neoliberal contemporánea.

\*\*\*\*\*

### **(Cómo y mediante qué recursos los tres documentos presentan y ofrecen un contrapunto a los procesos de mitificación de la Dictadura y de heroización de Pinochet)**

Para tomar la medida del trabajo de desmitificación de la Dictadura y de desenmascaramiento del Dictador, es necesario recordar los hechos así como la forma en que se fue construyendo la propaganda que pretendió transformar la Dictadura en una democracia autoritaria, también denominada por el propio Pinochet como “dictablanda” en una declaración del año 1983.

- gesto fundacional: Golpe del 11 de septiembre del 73 puso fin violentamente al gobierno democrático de Unidad Popular dirigido por Salvador Allende
- tábula rasa simbólica y real (bombardeo del Palacio de la Moneda y represión: 3 200 muertos y desaparecidos, más de 38 000 torturados, decenas de millares de disidentes arrestados, exilio, censura, toque de queda, etc.)
- desacreditación sistemática de la Unidad Popular (“caos marxista”, “cáncer”, “populismo”, etc.)
- a partir del 80 y bajo la presión internacional, aprobación mediante un referéndum fraudulento de una Constitución que convierte al Dictador en Presidente y patriarca, héroe que se sacrificó en aras del orden y el progreso económico.

La secuencia de la película *NO*, al integrar un *footage* de reportaje televisivo que realiza una hagiografía de Augusto Pinochet, da a ver los mecanismos y argumentos de tal propaganda:

- voz *over* de un locutor que descalifica el gobierno de UP (“desgastados caminos populistas y estancamiento económico”) instaurando una gesta nacional (“sendas de modernización y progreso para todos los chilenos”)
- heroización de Pinochet: hagiografía, vocación temprana, misión redentora, espíritu de sacrificio, inscripción en una gesta histórica (“gesta de los padres de la patria”)
- la banda de sonido, los efectos de la voz en *off*, solemne y ampulosa (giros hiperbólicos, repetición de la palabra “todo”), así como el tono marcial, revelan una retórica populista que explota un cierto sentimentalismo.
- Viene a ser completada por el recurso a imágenes fotográficas del archivo personal de Pinochet que suscitan una cierta familiaridad y una adhesión propios de toda construcción heroica (Cf. Daniel Fabre, *La fabrique des héros*) y por el recurso a extractos de una gira de Pinochet a lo largo y lo ancho del país aclamado por muchedumbres entusiastas<sup>5</sup>.
- La repetición de planos breves que focalizan a Pinochet abrazando a distintas personas (planos 64 a 70) revela un montaje burdamente acumulativo que se vale de unos recursos sentimentales (zoom en la cara de la niña llorando, plano 76) y de una canción lenitiva que acompaña el reportaje.

Así, el archivo inserto en la secuencia propuesta nos vuelve espectadores de un proceso de heroización de Pinochet y de mitificación de la Dictadura. La retórica, los argumentos y el montaje de tal reportaje revelan de por sí una argumentación falaz que, en el 2012 no puede sino dejar al espectador escéptico. Con la distancia histórica el reportaje es percibido, más que como testimonio de una realidad, como testimonio de una mitificación. Veremos más adelante mediante qué procedimientos Larraín enfatiza esta percepción.

Los documentos 2 y 3 ofrecen eficaces contrapuntos a esta mitificación.

Tomada cual instantánea al calor de los hechos, la fotografía de Álvaro Hoppe nos sumerge en la violencia misma de la represión dictatorial. Parece responder, en el año 83, a las declaraciones que hiciera Pinochet respecto de una supuesta “dictablanda” en un momento en que las incipientes protestas sociales y organizaciones ciudadanas se veían duramente reprimidas. El agujero en la ventana de un bus focaliza, en el centro de la imagen, a un hombre uniformado, cara de la represión militar. Tomada en la calle, en una escena cotidiana, la foto contrasta de manera evidente con la puesta en escena, en el reportaje inserto en el documento 1, de imágenes de muchedumbres aclamando al Dictador. Revela:

- un espacio público bajo control militar
- una cierta agresividad de tal control (actitud del militar, prognatismo)
- un clima de miedo (actitud angustiada del hombre en el primer plano, actitud de expectativa de la mujer en el primer plano, a la derecha)

La crónica de Pedro Lemebel, titulada “Gonzalo (El Rubor maquillado de la memoria)”, apunta, desde su mismo título a un enmascaramiento y a su condena, connotada por la palabra “rubor”. El vocabulario en la crónica revela, sin tapujos, una realidad detrás de las apariencias y el maquillaje. La recurrencia del campo semántico relacionado con la Dictadura militar (“tirano”, “dictadura”, “represión”, “bototos”, “comandante en jefe”, etc.) es asociado a sustantivos de connotación siniestra (“grieta”, “pliegue”, “mugre”) y contrasta con la isotopía del maquillaje. La crónica pone pues en tensión verdad y apariencias, siniestra realidad y enmascaramiento. Tal contraste, evidente desde las primeras líneas de la crónica, permitirá que se desarrolle una puesta en evidencia de los procesos de mitificación de la Dictadura y de heroización de Pinochet.

En tanto que crónica, dialoga, mediante múltiples alusiones, a los principales tópicos del discurso dictatorial: ocultamiento de la represión (“humos de la pólvora”, “púas del

---

<sup>5</sup> La propaganda pinochetista ha consistido en borrar las diferencias de clase, étnicas y regionales, así como discriminaciones múltiples, entre las que hoy podemos identificar como las de género y etarias en el campo de la lucha social y política.

alambrado paisaje nacional”, referencia a un discurso de Pinochet del 94 en el que se felicitaba por la “economía (de espacio) realizada” al descubrirse una fosa común) y argumento del crecimiento económico (“eligiendo el tono manzana *yuppy* para acentuar la prosperidad del régimen”, en referencia al plan económico neoliberal elaborado por los llamados “Chicago Boys” formados en las doctrinas de Milton Friedman y Friedrich Von Hayek). El retrato presente se hace entonces retrato de la dictadura y sus mitificaciones.

### **(Procedimientos de desenmascaramiento: desdoblamiento espectral y puesta a distancia irónica)**

Los tres documentos tienen en común un dispositivo de puesta en abismo.

En el documento 1, llama la atención, desde el primer plano (plano 52), la presencia de múltiples pantallas: la del televisor que hace las veces de videoconsola (¿guiño irónico?) antes de ser soporte de las “noticias” y, por otra parte, la del microondas que da a ver el espectáculo de la modernidad tecnológica. Se establece entre las tres pantallas múltiples ecos, permitiendo crear, en un gesto iconoclasta, interferencias en la pomposidad de las noticias que suscitan un interés mitigado. Es el caso en los planos 54 y 55.

Notemos, último guiño irónico, que, de cierta manera, el microondas, al ser señal de modernidad tecnológica, participa, fuera del campo televisivo, del discurso propagandístico que hizo de la dictadura la clave de la modernización del país.

Por otra parte, la oscilación entre planos que muestran al televisor en sobreencuadre y planos en que el footage aparece a toda pantalla, así como la alternancia entre voz en *in*, en *off* y *over* llevan al espectador a oscilar entre inmersión y distanciamiento, llevándolo a tomar conciencia con mayor agudeza de los procesos de mitificación y heroización.

Finalmente, este dispositivo permite enfocar a la vez la producción y la recepción del mensaje propagandístico, llevando a interrogar los efectos de tal propaganda, como lo veremos más adelante.

La fotografía de Álvaro Hoppe también presenta, por su composición, un dispositivo que podríamos asimilar a la de una puesta en abismo.

En efecto, la ventana del bus, puesta en evidencia por el vidrio roto, se asemeja a una pantalla más allá de la que el fotógrafo nos invita a mirar. Se crean así dos planos: uno del que sale el militar, puesto así de realce con mayor nitidez y otro en que están los paseantes, ciudadanos víctimas, aunque indirectamente del clima de represión dictatorial. Pero quizás el principal protagonista de esta foto sea lo que está fuera de campo, es decir el proyectil (bala, piedra...) que provocó el impacto. Índice/indicio de una violencia latente, lo único que queda de él es un agujero y sus múltiples trizaduras. Tal agujero es pues a la vez testimonio y símbolo de la violencia dictatorial. Se podría asemejar a una telaraña que atrapa en sus redes a los ciudadanos, tal y como lo sugieren los “hilos” que unen concéntricamente al militar con las demás personas fotografiadas.

El dispositivo suscita pues en el receptor una puesta a distancia, a la que podríamos agregar quizás también un gesto irónico: la actitud agresiva del militar (gorro que esconde sus ojos, prognatismo, andar decidido), borrosa, lo vuelve casi fantasmal, a la vez que las piernas de un hombre en el fondo se pueden confundir, por ilusión óptica, con una porra.

La crónica de Pedro Lemebel también ofrece un dispositivo de doble fondo: el retrato grotesco de Gonzalo, “maquillador del alto mando”, encubre otro, del Dictador. Así, los dos retratos, satíricos y despiadados ambos, se combinan para revelar, más allá de una realidad siniestra como lo hemos visto en la primera parte de nuestra exposición, un procedimiento de encubrimiento.

La animalización de Gonzalo y el recurso a formas oximorónicas (“elefántica silueta”, “levedad cetácea”, “paso de cisne”, “camaleón”) diseña un ser improbable y monstruoso que se caracteriza por su arte de la transformación: transformación del dictador en patriarca, transformación de la dictadura en democracia. Es lo que sugiere la isotopía del maquillaje, central en la crónica. Acumula giros que contrastan verdad y apariencias,

ponen el énfasis en el proceso de enmascaramiento (“alargar sombras”, “espolvorear de luz”, “colorear de hipocresía”, “pintando”, “retocando”) y termina dando lugar a un juicio ético, destinado no tanto al dictador sino a los discursos mitificadores y a la construcción de imágenes heroicas (“hipocresía”, “doble cara”, “acartonado rostro sin rostro”).

Finalmente, el retrato grotesco multiplica descripciones truculentas (“bamboleo fachoso”, “paso de cisne” en un guiño al paso de ganso de las paradas militares), alusiones fálicas (referencias al mástil de la bandera, “candidato por Colina” en un guiño al término “cola” con el que se insulta a los homosexuales) que desacraliza la retórica militar y nacionalista y opera una inversión de valores, una carnavalización del poder, como se sugiere en las líneas finales de la crónica.

### **(Reflexión metacrítica sobre la construcción de mitos y héroes en la era neoliberal contemporánea)**

Tras revelar los procesos de mitificación y heroización, tras realizar una puesta a distancia del espectador mediante un gesto irónico, los tres documentos suscitan una reflexión sobre los mecanismos mediáticos y su intrusión en los discursos políticos, válida no solo para la Dictadura sino también para la Transición

En la secuencia propuesta, la focalización en las pantallas permite enfocar a la vez la producción y la recepción del mensaje propagandístico, llevando a interrogar los efectos de tal propaganda. En efecto, los planos en campo/contracampo enfocan alternadamente el reportaje y sus espectadores, es decir tres de los protagonistas de la película. Permite interrogar los grados de alienación inducidos por la propaganda.

El recurso que consiste en poner en abismo el discurso televisivo (recurso recurrente en una película en la que un tercio de las imágenes son de archivo) pone en evidencia no solo la producción mítica heroica sino que también conduce a una reflexión sobre su recepción. Así, si Simón se caracteriza por su mirada atónita, y Carmen por su conformismo (el montaje de los planos 58 y 59 sugieren incluso que Pinochet se dirige directamente a ella), Saavedra, tomado en primer plano (como es recurrente en la película) aparece entre pensativo y reflexivo.

Así, en su elaboración ficcional y su montaje, esta película, que se presenta como el *making of* ficcionalizado de la campaña plebiscitaria del 88, focaliza en la emergencia de nuevos ciudadanos, más o menos pasivos ante el bombardeo mediático televisivo. Sugiere, mediante la figura compleja y ambivalente de Saavedra que la construcción mítica heroica de la dictadura puede ser despedazada, analizada y cuestionada, que se le pueden oponer otras imágenes, con otros fines, pero no forzosamente con otros medios. Ante tal heroización del Dictador se va erigiendo pues, de a poco, otra figura heroica, ficcional este vez, de un ciudadano crítico, futuro ciudadano de la Transición.

La crónica de Pedro Lemebel no presenta tal dosis de optimismo, o por lo menos no de la misma manera. Publicada en el 2000, no se limita a una crítica de la Dictadura, sino que se extiende a los tiempos de la Transición (es decir del año 88 en adelante). La isotopía del maquillaje se va aplicando pues a dos periodos históricos, dictadura y transición, revelando las operaciones de transformismo, en consonancia con varios ensayos críticos sobre la Transición. El personaje de Gonzalo dista pues mucho de erigirse en héroe resistente sino que encarna el arribismo servil que impide el desenmascaramiento de la Dictadura en tiempos de Transición, puesta en perspectiva histórica que amplía la reflexión hacia el tiempo presente.

Sin embargo, el giro irónico que abre la crónica (“como si nadie se acordara”) alude a una ciudadanía anónima plenamente consciente de la impostura y sus metamorfosis superficiales. Le hace eco, de hecho, la frase con la que se cierra esta magistral crónica que tiene la virtud de sumergirnos en los espejismos del discurso televisivo y sus construcciones, “máscara mueca” de un mensaje neoliberal supuestamente apolítico.

Realizada con menos perspectiva histórica, la fotografía de Álvaro Hoppe llama la atención por su lucidez y eficacia. A su manera, mediante un hábil juego de contrastes entre primer y segundo plano, mediante la puesta en evidencia del médium (el vidrio roto de la ventana como pantalla) invita a mirar la realidad más allá de las apariencias. Ofrece una forma de deconstrucción de estas apariencias y se ofrece como arma. En efecto, el agujero en el vidrio de la ventana también puede ser símbolo de la cámara fotográfica y su disparador, capaz pues de disparar otras imágenes, de responder al bombardeo mediático y a los disparos callejeros con otra arma, la del arte fotográfico.

### **(Conclusión)**

Aunque producidos en distintos momentos del largo proceso que ha conducido a los chilenos de la dictadura a la transición a la democracia, los tres documentos propuestos tienen en común, aunque con distintos procedimientos, un gesto de deconstrucción del mito de una Dictablanda que erigió al General Augusto Pinochet en héroe de la nación por haber salvado al país de un supuesto “caos marxista” para ofrecerle orden, modernidad y progreso.

Su eficacia consiste en llevar al lector o espectador a una toma de distancia crítica, mediante procedimientos como el desdoblamiento, la alegoría y la ironía. Vemos en este último procedimiento un rasgo clave del arte contemporáneo, dedicado no solo a denunciar hechos históricos sino también a desentrañar sus diversas mitificaciones así como su procedimientos y los sistemas de valores que implican. En este sentido, su análisis no puede sino llevar a una honda reflexión digna del trabajo de memoria al que nos vienen invitando filósofos e historiadores (como Paul Ricoeur, Tzvetan Todorov o Elizabeth Jelin); un trabajo de memoria abocado a ahondar en el pasado para pensar mejor el tiempo presente.

### **Bibliografía**

Arbizu, Susana, *Dossier pédagogique sur NO*.

<http://www.zerodeconduite.net/no/accueil.html>

Berthier, Nancy (coord.), *Lexique bilingue des arts visuels*, Paris, Ophrys, 2011.

Delgado, Teresa, « NO+ Pinochet. Documentación, publicidad y ficción en torno al plebiscito chileno de 1988 », Universidad Humboldt, Berlin. Fecha de consulta 22-05-2016.

URL : <http://edoc.hu-berlin.de/oa/reports/re2Z4zXTZvjnQ/PDF/254YATZAWW8J.pdf>

Díaz, Elvire, *Épreuve de Composition CAPES d'Espagnol Francisco de Goya Los Desastres de la Guerra Pablo Larrain No (Film)*, Paris, Ellipses, 2016.

Richard, Nelly, “Memoria contemplativa y memoria crítico-transformadora”, *La Fuga*, n°16, 2014. Consultado el 22-05-2016. URL: <http://2016.lafuga.cl/memoria-contemplativa-y-memoria-critico-transformadora/675>

Soucy, Dominique et Gilles Del Vecchio, *L'épreuve de composition au CAPES externe d'espagnol. Méthode et entraînement*, Paris, Ellipses, 2017.

Suardi, Jean-Marc (coord.), *L'Avant-Scène Cinéma*, número spécial sur NO, (articles et découpage du film), sept. 2016.

Terrasa, Jacques, *L'analyse du texte et de l'image en espagnol* (réédition), Paris, Armand Colin, 2017.

# ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

## Première partie de l'épreuve (en langue espagnole)

### Remarques générales : en quoi consiste la partie en espagnol de l'épreuve ?

L'épreuve de mise en situation professionnelle comporte deux étapes, la première en espagnol, comprenant une présentation des divers documents (3 en général) suivie d'une analyse détaillée du « Document 1 » et d'un entretien puis la seconde, en français, qui consiste en une exploitation didactique des documents du dossier, guidée par des questions et également suivie d'un entretien. Ainsi, la première partie de l'épreuve, en espagnol, correspond plus spécifiquement à la partie purement universitaire de l'oral du concours. Le jury prétend ici s'assurer de la parfaite maîtrise de la langue espagnole par le candidat, de ses connaissances disciplinaires ainsi que du bon usage des outils méthodologiques indispensables à la réussite de cette épreuve. Le candidat doit être préparé à traiter des documents variés ainsi que l'atteste le panorama présenté ci-après.

### Première partie de l'épreuve (en langue espagnole) (20 min / 10 min d'entretien)

#### Liste commentée des onze documents principaux des sujets de la session 2017

Afin que les candidats puissent acquérir une vue d'ensemble de la diversité des thèmes abordés et des documents étudiés, vous trouverez ci-dessous la liste exhaustive des documents principaux (« Documents 1 » du dossier) de cette session, dans l'ordre où ils ont été proposés. Néanmoins, nous attirons votre attention sur le fait que l'équilibre entre les zones géographiques et les types de support évolue d'une session à l'autre :

1. "Un fragmento del discurso de Adolfo Suárez, pronunciado el 1º de junio de 1996 con motivo de la entrega del premio Príncipe de Asturias, in [www.abc.es](http://www.abc.es)" (Esp.)
2. "Un fragmento de la novela de Claudia Piñeiro, *Las viudas de los jueves*, [2005], Santillana Ediciones, 2010, pp. 63-64" (Arg.)
3. "Fragmento de «La barra de pan», in Manuel Rivas, *Ella, maldita alma*, Madrid, Alfaguara, 1999, pp. 87-91" (Esp.)
4. "Una secuencia de la película de Jomí García Ascot y María Luisa Elisono, *En el balcón vacío*, 1962 (película rodada en México y ambientada en Madrid en 1939)" (Esp.)
5. "Un fragmento del poema de Francisco de Quevedo (1580-1645), *Poderoso caballero es don Dinero. Letrilla satírica*" (Esp.)
6. "Un fragmento de la "Proclama de José María Morelos y Pavón, emitida en Cuautla poco antes de iniciarse el célebre sitio en el que Morelos resultó vencedor sobre el Ejército Realista, a 8 de Febrero de 1812" (Mex.)
7. "Un fragmento de Bartolomé de las Casas (1484-1566), *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, 1552." (Mex. - Am. lat.)
8. Fresque "Bastardilla, *Sin título*, acrílico, aprox. 3,50 m. x 12 m., Cochabamba, Bolivia, 2013" (Bol.)
9. "Un fragmento del cuento de Rodolfo WALSH, "Esa mujer", in *Los oficios terrestres* [1965], Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1986, p. 15-19" (Arg.)
10. "Un cuadro de Diego Velázquez, *El príncipe Baltasar Carlos con un enano*, 1631, óleo sobre lienzo, 128 x 102 cm, Boston, Museum of Fine Arts." (Esp.)
11. "Un fragmento de la obra teatral de José Sanchis Sinisterra, *Terror y miseria en el primer franquismo*, Madrid, Cátedra, 2003. (Inicio de esta obra)" (Esp.)

Un rapide classement de ces 11 documents montre que 6 d'entre eux portent sur l'Espagne et 5 sur l'Amérique latine. Il est essentiel que les candidats équilibrent leurs connaissances – historiques et actuelles, culturelles, géographiques, linguistiques, sociologiques, etc. – portant sur la péninsule et sur le continent latino-américain. Nous avons pu parfois observer un trop grand décalage entre la précision de certains candidats sur l'Espagne et les approximations, voire les généralités englobantes, pour les pays d'Amérique latine. Il est de la responsabilité du futur enseignant d'espagnol de garder à l'esprit qu'il y a une vingtaine de pays hispanophones et qu'il convient, dans la mesure du possible, d'être capable de sensibiliser les élèves aux réalités d'un certain nombre d'entre eux. Tous les champs sont couverts : civilisation – trois documents, sources primaires –, arts visuels – une séquence filmique, un tableau et une fresque murale – et enfin, littérature – divers formats : prose, poésie et théâtre –. Les œuvres ont été écrites, filmées ou peintes aux XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup>, XIX<sup>e</sup>, XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles.

Les candidats doivent se préparer à des longueurs de documents très diverses et gérer leur temps de préparation en fonction de cela. Face à un long discours ou à un poème court par exemple, le candidat devra toujours traiter l'intégralité du document ; ainsi, il lui faudra, dès le départ de sa préparation au concours, songer à adapter sa méthodologie en prenant en compte ce paramètre.

De façon générale, nous invitons les préparateurs, lors de leur(s) année(s) de Master, à connaître leurs classiques mais également à ne pas rester dans leur zone de confort. Il convient de se confronter le plus régulièrement possible à des documents connus ou plus inhabituels, à des films de genres différents, à interroger des images de façon prolongée. De même, il faut savoir établir des ponts entre les documents, les pays, les époques et donner tous les gages de s'intéresser non seulement à la culture hispanique académique mais aussi aux problématiques du monde d'aujourd'hui, à la culture vivante du monde hispanophone. La lecture de la presse n'est pas du temps pris sur la préparation du concours, elle fait partie de cette préparation. La curiosité et l'ouverture d'esprit alimentées en amont permettent de pallier, le jour de l'épreuve, toute surprise lors de la découverte du sujet.

### **Présentation du dossier (5 min maximum)**

Cette première étape consiste tout d'abord à présenter de manière rapide, concise, claire et efficace l'ensemble des documents généralement au nombre de trois ou quatre proposés par le dossier avant de procéder à l'analyse plus spécifique du premier d'entre eux. (Il serait bon d'éviter de répéter à l'envi des formules telles que « *tres documentos de índole diferente* » si ensuite cela n'est pas exploité dans la présentation. Tout argument avancé doit servir la réflexion). Le jury souhaite mettre en garde les futurs candidats face aux deux principaux écueils qu'il a encore pu constater cette année. Certains candidats se limitent en effet à une présentation trop sommaire des documents, se contentant de citer leur paratexte, tandis que d'autres entrent d'emblée dans une analyse bien trop détaillée de chaque document qui les conduit à passer parfois dix voire quinze minutes de leur exposé sur cette introduction. Il ne convient pas non plus d'anticiper l'analyse du premier document, ce qui ne susciterait que redondance lors de son étude à proprement parler. On attend ici des candidats qu'ils puissent expliciter, contextualiser les documents en s'appuyant sur leurs connaissances personnelles, littéraires, artistiques, historiques, culturelles, en tirer des informations pertinentes en précisant la nature, le ton, les caractéristiques des extraits choisis tout en utilisant un vocabulaire scientifique approprié. Pour ce faire, il est nécessaire de prendre en compte chaque élément du paratexte, l'auteur, le titre de l'œuvre, sa date de rédaction et de publication et d'énoncer la spécificité des genres. Il est alors inacceptable qu'un candidat au CAPES ignore encore qui sont Quevedo, Velázquez, Bartolomé de las Casas ou plus récemment Adolfo Suárez ainsi que le contexte historique et culturel dans lequel ces derniers se sont illustrés. Enfin,

il est essentiel que le candidat maîtrise les règles typographiques liées à une note bibliographique :

- lorsqu'une date apparaît entre crochets, il s'agit de la date de publication originale antérieure à la publication fournie au candidat (ex. Walsh),
- un titre d'article est entre guillemets, un titre d'œuvre en italique,
- les dimensions des œuvres iconographiques sont indiquées et il est bon de les exploiter lors de l'analyse (ex. l'œuvre de Bastardilla est une fresque de grandes dimensions, ce qui oriente sa réception, ou le cas de Velázquez qui présente ses personnages à échelle réelle),
- lorsque deux années figurent entre parenthèses et sont séparées par un tiret, il s'agit des dates de naissance et de mort de l'auteur (ex. Quevedo),
- la ville de publication n'est pas toujours la ville de provenance de l'auteur ou le lieu où a été écrite l'œuvre.

Les informations glanées dans le paratexte sont précieuses, à condition de ne pas commettre de contresens lié à une norme et de commenter les informations si et seulement si elles sont pertinentes dans le cadre de l'analyse postérieure.

À l'issue de la présentation de chacun des documents du dossier, le candidat veillera à les mettre en relation, à déterminer leurs points communs, leurs différences. Citons quelques exemples. Le second dossier réunit des documents traitant de fracture sociale, d'inégalités, mais le prisme et le ton utilisés par chacun des auteurs pour le faire (fiction et enfance/sociologie/humour noir) les rend très complémentaires. Dans le cas des documents du septième dossier qui porte sur la conquête et la colonisation, il était indispensable de souligner l'aspect polémique et les visions contrastées qui s'opposaient indirectement. Dans le onzième dossier, tous les documents étaient unis par une double thématique, celle de l'oppression et de la terreur et celle des stratégies de résistance mises en place. Cette mise en relation, qui s'appuie nécessairement sur des concepts précis, doit permettre par la suite d'aborder dans de bonnes conditions la seconde partie de l'épreuve en français.

Le candidat doit ensuite dégager un véritable axe fédérateur au dossier (travail indispensable et accompli par tout enseignant lors de la construction d'une séquence). Cet axe, qui montre la distance critique que le candidat est capable de prendre quant aux documents, ne doit pas consister en l'annonce d'une simple thématique mais en l'élaboration d'une réelle problématique soulignant la pertinence de l'éclairage des documents entre eux. Elle ne doit pas non plus être « plaquée » mais conduire le candidat à une prise de recul face à l'ensemble des documents et à une réflexion fine et construite quant à leur orientation de lecture.

Cette présentation ne doit en aucun cas excéder cinq minutes afin de pouvoir consacrer les quinze minutes restantes à l'analyse approfondie du document principal.

### **Analyse du document**

Compte tenu de la diversité des supports, soulignée précédemment dans ce rapport, le candidat doit fonder son commentaire à partir d'une méthodologie claire et précise comportant une introduction, un développement et une conclusion. Le jury ne devrait pas être amené à rappeler à des candidats habitués à ce type d'exercice depuis le début de leur parcours universitaire que l'introduction doit comprendre une problématique spécifique au document à analyser à partir de laquelle ils élaborent un plan afin d'y répondre dans un développement argumenté et réfléchi. Ce plan qui peut être de nature linéaire ou thématique doit impérativement être annoncé et correspondre à une structure intelligible et justifiée. Le découpage d'un texte, d'un tableau ou d'un film en parties, aussi juste soit-il, ne peut être recevable s'il ne s'appuie pas sur le sens de chacune de ses composantes. Une méthode rigoureuse, l'annonce d'une problématique, d'un plan et la

cohérence du développement en fonction des axes de lecture choisis sont autant de critères fondamentaux dans l'évaluation des candidats. Le jury voudrait d'emblée insister sur la non pertinence d'un plan qui séparerait le fond et la forme quel que soit le type de support à analyser. Bien au contraire, les candidats doivent mettre la forme au service du fond au sein de leur analyse et utiliser les procédés formels (généralement trop peu évoqués, voire parfois totalement méconnus) en vue d'explicitier les effets recherchés par l'auteur, son intention...

Concernant les documents littéraires, le jury a encore remarqué cette année que les prestations des candidats se résument bien trop fréquemment à de la paraphrase, parfois émaillée de contresens graves (confusions entre les personnages, contresens sur les sujets des verbes...). Nous engageons ces derniers à la prudence. Dans le doute parfois, mieux vaut émettre une hypothèse qu'affirmer de façon péremptoire. C'est ainsi que, pour l'étude du texte de Rodolfo Walsh, « Esa mujer », en s'appuyant sur l'état d'ébriété évoqué par le colonel, certains ont pu réduire l'anecdote qu'il relate sur Eva Perón à une simple hallucination.

Les candidats doivent absolument veiller à appliquer la méthode d'analyse littéraire qui leur a été enseignée, en tenant compte des spécificités de chaque genre (théâtre, poésie, textes narratifs...). Pour ce faire, tous les détails du paratexte depuis le titre de l'œuvre, de l'extrait jusqu'aux indications scéniques lorsqu'il s'agit d'une scène de théâtre, peuvent être éclairants et susceptibles d'être commentés. Ainsi, les candidats ne pouvaient-ils pas passer sous silence le titre de l'extrait de la pièce de José Sinisterra « El topo » ou bien l'analyse des indications scéniques et des didascalies sous peine de perdre de vue la tension dramatique de l'extrait. Il en va de même du titre de la *Letrilla* de Quevedo, « Poderoso caballero es don Dinero » qu'il convenait de commenter afin de souligner d'emblée la personnification de l'argent, la critique d'une société hypocrite gangrénée par l'appât de l'or, métonymie de toutes les formes de richesses à la manière d'une chanson populaire dont le titre sera repris tel un refrain à la fin de chaque strophe, refrain qui deviendra lui-même au fil du temps un proverbe.

Nous souhaitons mentionner à ce titre que chaque idée avancée dans le développement du commentaire doit être illustrée dans un deuxième temps par une citation qui permettra alors d'aboutir à une analyse. Ces idées doivent en outre se succéder et se construire selon une articulation claire, logique et progressive dans l'optique de poursuivre une démonstration précise et annoncée en introduction. Il est donc souhaitable de soigner les transitions entre les parties car trop de candidats se contentent d'annoncer une succession de points qui donnent naissance à un « effet catalogue » sans qu'aucune réflexion ne vienne sous-tendre ni justifier leur argumentation. Il en va de même pour l'utilisation des procédés stylistiques qui sont souvent mal amenés ou mal usités sans qu'aucune déduction ou analyse ne soit tirée. On a trop souvent l'impression que les candidats se réfèrent à des figures de style comme s'il s'agissait d'un passage obligé de l'analyse littéraire. Or, énumérer une suite de figures littéraires sans faire le lien avec le texte qu'il s'agit d'éclairer est dénué de tout intérêt. Bien au contraire, le candidat doit montrer sa capacité à hiérarchiser ces procédés, à les mettre au service de l'interprétation proposée tout en choisissant un vocabulaire adéquat susceptible de justifier ses affirmations. Il ne suffit pas par exemple de souligner dans l'extrait proposé de *Las viudas de los jueves* de Claudia Piñeiro l'épiphore de l'adjectif « solo », l'emploi accumulatif du verbe « llorar » conférant au passage une saturation sonore, si ce n'est pas pour analyser la discrimination sociale, l'opposition et la mise à l'écart des deux enfants, Romina et Juani, qui finissent par se trouver l'un l'autre dans cette différence finalement libératrice et dans l'acceptation de leur véritable identité. Tous ces conseils ont pour but d'éviter les commentaires superficiels et d'inciter les futurs candidats à approfondir au maximum leur analyse.

En outre, les textes littéraires ne doivent pas non plus constituer un prétexte à une approche civilisationnelle ; le contexte d'une œuvre, bien que fondamental, ne devant pas faire oublier aux candidats l'œuvre elle-même. C'est ainsi que l'extrait de « La barra de pan » de Manuel Rivas a suscité de trop nombreuses digressions, parfois même paraphrastiques, sur les conditions de vie des Espagnols sous le Franquisme, les candidats oubliant totalement le sens profond du texte, la circularité de sa construction, les procédés formels et stylistiques, les allusions à l'univers du conte, et ne percevant pas non plus la sacralisation du pain par le narrateur ni ses hallucinations liées au plaisir provoqué par l'absorption de cet aliment.

À l'inverse, les documents de civilisation sont à traiter, certes pour leur aspect littéraire – les recours stylistiques et rhétoriques sont essentiels – mais avant tout pour leur aspect historique. Le jury attend dès lors des candidats qu'ils soient aptes à contextualiser et à analyser le texte en apportant des connaissances personnelles. Il est par exemple inadmissible que certains candidats ignorent entièrement le contexte de rédaction de la *Brevísima relación de la destrucción de Indias* de Bartolomé de las Casas, soient incapables d'explicitier les références à la controverse de Valladolid ou bien d'établir un parallélisme entre Morelos, Bolívar ou San Martín dans la « Proclama de José María Morelos y Pavón... ». Les candidats veilleront à expliciter les notions et termes-clés de chacun des textes, même lorsque ceux-ci leur semblent, à tort, transparents. Nous pensons par exemple aux notions de mémoire et d'unité nationale dans le discours d'Adolfo Suárez ou au terme « Americanos » dans le discours de Morelos. Il est également très utile face à un document de civilisation de tenir compte du destinataire : un individu (Roi, ministre, ami, etc.) dans le cadre d'une missive ou de chroniques, un groupe (peuple, armée, une assemblée lors d'une remise officielle d'un prix prestigieux dans le cas du discours d'Adolfo Suárez, etc.) dans le cadre d'un discours, un certain lectorat dans le cadre d'un article de journal, etc. Ce paramètre induit un certain ton, un registre, des accroches, divers procédés, des champs lexicaux mobilisés en vue de convaincre, de justifier ou d'encourager. Nous en profitons également pour rappeler aux candidats de se garder de toutes connaissances « plaquées » face au document proposé. Celles-ci doivent être utilisées à bon escient dans un rapport pertinent au document afin d'éviter tout contresens à l'image des commentaires qu'a pu susciter le tableau de Velázquez *El Príncipe Baltasar Carlos* où certains candidats ont voulu absolument au nom du « ténébrisme » que le nain soit placé dans l'ombre, inexistant, alors qu'il se révèle en réalité co-protagoniste de la peinture. Le jury a valorisé les candidats capables de citer le texte à bon escient, d'explicitier le contexte voire le non-dit d'un texte historique et de manifester une solide culture et un recul quant aux messages exprimés par les auteurs.

Les documents proposés peuvent être, et ceci est valable pour les diverses épreuves écrites et orales, d'ordre iconographique. Nous constatons qu'à présent les candidats ont pris conscience de l'importance de se former à la méthodologie et au vocabulaire spécifiques de l'analyse de l'image fixe et en mouvement. Néanmoins, l'acquisition du jargon technique, notamment en ce qui concerne le cinéma, la peinture ou la photographie, ne doit pas dispenser d'une analyse pointue du sens. Il ne suffit pas de signaler un travelling, un plan américain, une ligne de force, une isocéphalie, un punctum, une source de lumière, il faut que cette observation serve la démonstration et la recherche du sens du document. Si l'on comprend le désarroi de l'enfant seule accroupie au début de la séquence du film *En el balcón vacío* ou bien un peu plus tard son insouciance lorsqu'elle explore les objets trouvés avec ses amis, c'est bien parce que des outils cinématographiques – visuels et auditifs – sont convoqués par le cinéaste pour distiller ces informations et ces sensations. Le montage est aussi un aspect essentiel du dispositif cinématographique qu'il convient de relever le cas échéant et de prendre en considération. Le découpage en sous-séquences de cette séquence filmique facilitait son analyse et la

citation de telle ou telle section. Enfin, il faut veiller à ne pas tomber dans l'écueil de l'émotion auquel les séquences filmiques semblent exposer certains candidats.

L'analyse iconographique requiert un entraînement spécifique qui bien souvent fait défaut à de nombreux candidats, ce qui se traduit par des prestations très courtes, voire surprenantes. La couleur n'est par exemple pas évoquée dans le tableau de Bastardilla, *Sin título*, aspect qui est pourtant un invariant essentiel de l'analyse de l'image et qui, dans ce cas précis, ne pouvait être éludé tant cette caractéristique se révélait évidente et significatrice de sens. Nous renvoyons donc les futurs candidats aux conseils méthodologiques donnés sur l'analyse de l'image dans le rapport du jury du CAPES 2016 ainsi qu'à la bibliographie signalée (p. 53-54). Enfin, les tableaux, les photographies, les fresques et les extraits de documentaires et de fiction ne doivent jamais être cantonnés au rang d'illustration de la réalité d'une époque, ils constituent un moyen d'expression à part entière.

Le jury tient également à rappeler que les connaissances en langue espagnole demeurent déterminantes. Le manque de vocabulaire a encore conduit cette année de très nombreux candidats à commettre de graves contresens sur les documents proposés. Ainsi, dans le texte de José Sanchis Sinisterra intitulé « El topo » trop de candidats ignoraient ce qu'était cet animal et n'avaient même pas eu la curiosité de le chercher dans le dictionnaire – outil qu'ils ont pourtant à leur disposition –, alors que le terme méritait pour lui-même une explicitation susceptible de mettre en lumière le sens de l'ensemble de l'extrait proposé. Quant à la si célèbre *Letrilla* de Quevedo, certains candidats étaient incapables d'analyser grammaticalement la phrase toute simple « Poderoso caballero es don Dinero » afin d'y déterminer le sujet, son inversion et d'en déduire la personnification évoquée par Quevedo. Dans la « proclama » de Morelos, nous avons pu constater que des candidats évitaient le terme « gachupines ». Dans le texte « La barra de pan » de Manuel Rivas, il était indispensable de comprendre que le personnage de Vulto était muet pour se rendre compte que l'enfant était rentré dans un état second.

Pour finir, tant dans les analyses littéraires, civilisationnelles qu'iconographiques, il est bon que les candidats se gardent d'émettre des jugements de valeurs concernant les personnages, les auteurs voire contestent le choix du sujet. Nous pensons par exemple à des généralisations liées aux classes sociales dans l'extrait du texte de Claudia Piñeiro. De même, il est risqué – et peu justifié scientifiquement – de s'aventurer sur le terrain de l'analyse psychologique ou de l'identification à outrance.

Le commentaire doit enfin s'achever par une conclusion dans laquelle le candidat effectue un bilan de ce qu'il a pu évoquer au sein de son développement, tente de répondre à la problématique posée et ouvre son propos vers un autre axe d'approche ou vers d'autres références culturelles qui seraient susceptibles d'enrichir l'étude du document. Les candidats peuvent alors faire montre de leur maîtrise des connaissances disciplinaires et de la pertinence de leur réflexion dans la cohérence des prolongements annoncés. Il ne s'agit donc pas d'une simple répétition de ce qui a pu être dit en introduction ou lors de l'analyse, mais d'une véritable synthèse visant à clore le commentaire. Attention, lors de l'ouverture finale, à ne pas effectuer de rapprochement forcé ou trop fantaisiste.

Le jury conseille ainsi aux préparationnaires d'insister sur la méthodologie de l'analyse de document quelle que soit sa nature, sa spécificité, en se confrontant au support de manière la plus approfondie possible, en évitant toute paraphrase et en utilisant une langue espagnole fluide, riche et juste accompagnée d'un lexique précis, choisi et pertinent ; ce à quoi s'ajoute le bagage culturel nécessaire et indispensable à un futur professeur d'espagnol dont le rôle ne consiste pas seulement à enseigner la langue, mais aussi la culture et la civilisation hispaniques.

## Conseils généraux concernant l'analyse et l'entretien qui en découle

### Gestion du temps

Le candidat doit veiller à gérer son temps de la façon la plus efficace possible. Il dispose d'un temps de parole personnel de 20 minutes qu'il lui est conseillé d'exploiter au maximum ; néanmoins, le candidat ne doit pas chercher à les occuper à tout prix s'il ne dispose pas de la matière nécessaire. Il convient de rester pertinent et de ne pas plaquer des connaissances en décalage avec le sujet en tentant de faire illusion auprès du jury. À l'inverse, si le candidat est très disert et inspiré par le sujet proposé, il lui faut savoir toutefois se montrer synthétique et organisé afin de terminer à temps, en ayant traité l'intégralité du « Document 1 » et sans omettre la conclusion. L'entraînement, qui conduit notamment à l'utilisation efficace des notes et brouillons, est la manière la plus sûre de créer des automatismes (codes couleur, oralisation des notes prises, gestion des citations) qui permettront au candidat d'optimiser son temps de préparation qui est, rappelons-le de trois heures pour l'intégralité de l'épreuve.

### Attitude face aux questions

Cette partie des oraux du CAPES est celle qui permet au jury d'évaluer l'étendue des connaissances disciplinaires du candidat. Ainsi, celui-ci ne doit-il pas s'étonner de se voir interrogé sur des points qui peuvent lui paraître moins directement reliés au « Document 1 » mais qui font partie malgré tout du contexte ou de la thématique traitée. Il faut donc garder, face aux questions posées, une attitude humble, ouverte et réceptive. Le jury appréciera que le candidat réponde de façon précise, qu'il se montre persévérant voire qu'il sache se remettre en question. De façon générale, il est bon de soigner la communication, d'être vif, réactif, disponible. Dans le cadre d'un concours, les attitudes désinvoltes ou les réactions virulentes à une question sont du plus mauvais effet. Les membres du jury sont là pour aider le candidat à tirer le meilleur parti du temps dont il dispose, nous lui conseillons donc de rester attentif aux questions précises qui lui sont posées. Enfin, lors de la partie entretien, outre l'aspect disciplinaire, les membres du jury sont attentifs au positionnement professionnel, au savoir-être du candidat, à sa capacité à motiver et à intéresser des élèves.

### Langue

Nous avons parfois perçu un certain relâchement au fil de l'entretien. Certes, le jury évalue un potentiel futur collègue, mais cet oral reste une épreuve de concours dans laquelle le candidat interrogé doit faire usage d'une langue soignée, d'un vocabulaire varié et d'un registre adapté, sans jamais se montrer familier. Il doit être capable de reformuler. Si le candidat se rend compte qu'il a commis une erreur de langue, il lui est tout à fait possible de se corriger. Voici quelques-unes des erreurs les plus fréquentes relevées par le jury : l'oubli de la préposition « a » devant le COD de personne, l'article indéfini devant « otro », les déplacements d'accents, la non-différenciation claire du r simple ou double, les incohérences au fil de l'oral quant à l'adoption ou non du seseo, la concordance des temps (subjonctif), le mauvais usage de « gustar », etc.

Le jury apprécie que le candidat contrôle son débit : ni trop lent – il ne s'adresse pas à des élèves –, ni trop rapide – nous évaluons sa clarté et sa capacité à transmettre –. Lors de l'entraînement du candidat durant les mois précédant le CAPES, il est utile d'apprendre à détecter ses propres tics de langage : hésitations intempestives, onomatopées, usage intensif d'un même terme par exemple.

Toutes ces remarques sont donc à prendre en considération par les futurs candidats lors de leur préparation. Nous espérons que ces conseils serviront aux candidats à aborder cette épreuve de manière sereine et les conduiront vers le succès.

## **Deuxième partie de l'épreuve (en langue française)**

### **Rappel des modalités de l'épreuve :**

Cette deuxième partie de l'épreuve sert à évaluer la préparation des futurs enseignants à une démarche didactique et à une mise en œuvre pédagogique qui devra guider par la suite leur construction de cours avec les élèves. Le jury souhaite insister fortement sur la visée « professionnelle » de ce volet qui requiert un entraînement régulier. Il s'agit, en effet, d'acquérir des méthodes utiles pour une transposition didactique des savoirs à partir des documents fournis par le jury sous la forme d'un dossier composé de « documents de nature différente : textes, documents iconographiques, enregistrements audio ou vidéo, documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuels ou travaux d'élèves ». Cette partie de l'épreuve se déroule en français, et c'est pour cela que le jury souhaite insister sur l'importance de « la qualité de l'expression en langue française ». Le candidat dispose de trois heures de préparation pour les deux parties (en espagnol et en français), et d'une heure d'épreuve : soit vingt minutes d'exposé suivies de dix minutes d'entretien avec le jury, pour chacune d'entre elles. Sur ces trois heures de préparation, le candidat devra établir des ponts entre les différents documents, voir en quoi ils se complètent, s'opposent, s'illustrent afin de dégager un axe de réflexion pertinent qui guidera ensuite les réponses aux différentes questions posées.

### **Attendus de l'épreuve :**

Cette partie de l'épreuve comporte un fort ancrage civilisationnel et culturel que souvent trop de candidats négligent. Il est effectivement primordial que les élèves, que les lauréats du concours auront sous leur responsabilité, acquièrent des connaissances culturelles de bon niveau sur le monde hispanique. Cela sans concession aux clichés et aux stéréotypes réducteurs. Ces connaissances peuvent être historiques, littéraires mais également concerner l'actualité du monde hispanique. Elles doivent être étayées car le jury doit pouvoir vérifier ces mêmes connaissances chez le candidat. Ne pas mettre en relation le Mexique et l'exil républicain, ne rien savoir sur le travail de Robert Capa, sur les maquisards, ou encore méconnaître l'actuel président mexicain et l'histoire de son parti sont autant de lacunes préoccupantes chez de futurs enseignants d'espagnol dont le rôle sera celui de « passeur » culturel, rôle essentiel dans le processus d'acquisition d'une culture hispanique. Il s'agit de sélectionner les connaissances les plus pertinentes qui permettent de dégager une problématique ou un véritable axe de réflexion avec les élèves, en tenant compte de la classe destinataire du dossier. Cet axe de réflexion permettra d'ancrer le dossier dans une des notions et thématiques des programmes officiels, et guidera également le choix de l'ordre des documents, afin de construire progressivement les savoirs des élèves, en tenant compte des difficultés de ceux-ci, des possibles réinvestissements linguistiques et lexicaux entre les documents, et de la progression de la réflexion. Toute séquence pouvant aboutir à un projet pédagogique, matérialisé sous forme d'activité finale, il est pertinent de rappeler la teneur de celle-ci à un moment de l'exposé. Même s'il n'est pas demandé de proposer une séquence achevée à partir des documents proposés, il est à espérer que les candidats auront pu observer, mettre en pratique et réfléchir à la construction d'une séquence, de séances et d'évaluations, grâce aux stages auxquels ils ont participé durant l'année de préparation ou aux manuels scolaires qu'ils auront consultés.

## Déroulement de l'épreuve :

Consigne donnée aux candidats lors de la session 2017 :

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

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

« **Documents d'appui** » : Le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité d'une bonne lecture du libellé du sujet. En effet, le document principal soumis à l'analyse dans la première partie de l'épreuve peut ne pas être proposé dans son intégralité pour l'exploitation pédagogique du dossier, comme par exemple « de la ligne 23 jusqu'à la fin ». Cela peut donc influencer sur les difficultés que pourraient rencontrer les élèves, mais également sur le choix de l'axe de réflexion et des outils linguistiques.

« **Connaissances de la culture hispanique** » : Comme nous l'avons signalé précédemment, il s'agit ici d'opérer des choix pertinents et étayés des connaissances culturelles que **l'ensemble du dossier** permet de faire acquérir aux élèves. Cela ne consiste pas à proposer un catalogue de connaissances sur chaque document mais plutôt de voir comment la mise en relation de ceux-ci permet de dégager une problématique ou un axe de réflexion, et quelles seront les **connaissances précises** que les élèves devront travailler pour mener à bien cette réflexion. Ces connaissances pourront pour la plupart être remobilisées lors du projet de fin de séquence ou activité finale.

« **Niveau de classe** » : La réponse à cette question demande d'une part une bonne connaissance des programmes et des **entrées culturelles pour le collège et le lycée**, mais également une connaissance précise des **niveaux du CECRL** attendus à chaque cycle. Les candidats doivent donc également s'appuyer sur les **descripteurs du cadre** à la fois pour **les activités de réception** (savoir repérer la charge implicite des documents par exemple qui permettra de déterminer si l'on se situe davantage à un niveau A2, B1 ou B2...) mais également pour les **activités de production** qu'ils proposeront dans la question 6. Cela signifie en outre que les candidats doivent connaître les **spécialités et options** proposées dans la filière littéraire (LVA, LELE) et en classe européenne ou bachibac. Une connaissance générale des programmes des autres disciplines (arts plastiques, lettres modernes, histoire-géographie, philosophie...) est également utile pour déterminer la classe cible. Enfin, le degré de maturité des élèves est également à prendre en compte lors du choix du niveau de classe.

« **Ordre des documents** » : Le jury tient à préciser que plusieurs ordres sont possibles suivant l'axe de réflexion proposé par le candidat, et son projet pédagogique. L'ordre doit être justifié. Il doit tenir compte de différents paramètres : d'une part la cohérence pour répondre à l'axe de réflexion proposé ; d'autre part, la difficulté des documents et la nécessaire mise à portée de ceux-ci. L'ordre choisi constitue une première démarche de remédiation face à ces difficultés. Cet ordre doit également permettre une acquisition progressive des savoirs culturels et linguistiques en vue d'un réinvestissement de ceux-ci.

« **Difficultés et remédiations** » : Il s'agit ici d'identifier les difficultés que pourraient rencontrer les élèves pour **accéder au sens** des documents. Ces difficultés concernent donc les **activités de réception**. Elles peuvent être culturelles, lexicales, linguistiques et pragmatiques. Comme nous l'avons signalé, l'ordre choisi permettant déjà une première remédiation, les repérages du professeur seront prudents et découleront logiquement du choix de cet ordre. La remédiation doit être ciblée pour être efficace ; de même que la méthode doit en être précisée : il peut s'agir d'apports de l'enseignant (notes de bas de page, encart bibliographique, frise chronologique...) ou d'activités demandées aux élèves (recherches préalables, guidage sur des repérages faisant sens, travail de groupe sur un découpage du texte, activités diverses...). Chaque difficulté doit être identifiée, anticipée, expliquée, puis levée pour avant de passer au document suivant.

« **Outils linguistiques** » : Ces outils concernent ici les **activités de réception** que l'enseignant proposera aux élèves. Ils doivent apparaître principalement dans les documents proposés et faire sens, mais peuvent également être induits par le type de support proposé et les **activités langagières de production**. Il ne s'agit pas ici de dresser un catalogue exhaustif de lexique et/ou de points grammaticaux apparaissant dans les documents, mais bien d'effectuer des choix précis qui étayent le sens des documents, permettent aux élèves de suivre une progression linguistique, afin de répondre à l'axe de réflexion dégagé. Ces outils devront être réinvestis dans les activités de production intermédiaires et dans la production finale ou projet de fin de séquence car leur utilisation fixera leur acquisition.

« **Activités langagières** » : Elles permettent aux élèves de s'entraîner aux compétences évaluées dans le projet final. La programmation d'un projet de fin de séquence répond donc à une exigence de cohérence avec la séquence étudiée en classe et aux activités langagières auxquelles ont été entraînés les élèves. Il faut différencier les activités de réception (compréhension) et les activités de production (expression). Ces activités proposées doivent permettre une construction progressive des savoirs de l'élève. Le jury attend des candidats qu'ils spécifient à la fois les pistes de réflexion autour desquelles tourneront les activités de réception, mais également qu'ils proposent des activités de production intermédiaires afin de fixer les savoirs des élèves et de préparer au document suivant et à une activité de production finale. Celle-ci vérifie l'état d'acquisition des savoirs à un moment donné et doit donc permettre de réinvestir à la fois les connaissances culturelles dégagées dans la question 1 ainsi que les outils linguistiques repérés dans la question 5.

### **1. Quelles connaissances de la culture hispanique ce dossier permettrait-il de faire acquérir à vos élèves ?**

Comme signalé précédemment, l'objectif de cette question étant de mesurer la capacité d'un futur enseignant d'espagnol à dégager les éléments du dossier qui constituent les objectifs culturels d'une séquence pédagogique, le jury attend des propositions précises. Nous avons constaté que ces connaissances étaient encore trop souvent énoncées sous forme d'une vaste liste, sans adéquation avec les composantes du dossier. Un tel travers fait apparaître des ambitions démesurées hors de tout réalisme didactique (« Je parlerai des Indépendances américaines »), ou d'une étroitesse tout aussi inopérante (« J'étudierai l'artiste Bastardilla »). Nous conseillerons donc à nouveau aux candidats de spécifier leur choix en s'appuyant sur la mise en relation des documents. De même, le jury préconise de bannir l'énumération de références qui n'ont parfois aucun lien avec la thématique et l'axe du dossier. On peut ainsi s'interroger sur la pertinence de propositions prétendant transmettre des connaissances sur le quotidien La Vanguardia au seul motif qu'un des

articles du dossier émanait de ce journal. Il convient donc d'éviter la tendance au catalogue, à la liste scolaire de connaissances, et de ne rien proposer qui ne soit assorti de justifications.

À titre d'exemple, dans le dossier traitant de la découverte et de la colonisation de l'Amérique, les connaissances que les élèves pouvaient acquérir se fondaient sur la polémique consécutive à la conquête du continent par les Espagnols, polarisée autour de Bernal Díaz del Castillo et de Bartolomé de Las Casas. Quant à la gravure de Théodore de Bry, elle offrait la possibilité d'aborder le mythe du bon sauvage et l'élan civilisateur espagnol, mais aussi la violence de la Conquête à venir. Enfin, l'exploitation de la fresque de Diego Rivera permettait d'une part d'aborder la mémoire de la « Légende Noire », et d'autre part les aspirations du muralisme à construire l'identité mexicaine *via* une histoire nationale fondée, entre autres, sur les racines précolombiennes du Mexique.

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

Le choix de la classe est essentiel à la conduite du projet pédagogique car les prérequis, les objectifs culturels et linguistiques, de même que les difficultés que pourraient rencontrer les élèves, sont des éléments à prendre en compte dans ce choix. Il est parfois possible de proposer un même dossier à différents niveaux de classe mais il faudra alors cibler les attentes et difficultés spécifiques à chaque niveau et proposer des activités langagières et remédiations cohérentes. Si nous prenons l'exemple du dossier autour de l'extrait de roman de Claudia Piñeiro, *Las viudas de los jueves*, à la simple vue de la thématique, ce dossier aurait très bien pu être proposé en cycle terminal dans le cadre d'un projet en lien avec les notions « espaces et échanges » et « l'idée de progrès » avec une réflexion menée autour de ses conséquences négatives. Mais ce dossier aurait pu être également proposé à une classe de seconde sous l'entrée culturelle « l'art de vivre ensemble ». Il fallait donc pour choisir, d'une part proposer un véritable axe de réflexion ou problématique (par exemple : « Dans quelle mesure le progrès économique en Amérique latine a entraîné une urbanisation ségrégationniste ? »), et d'autre part justifier le choix par le degré de difficulté que pose l'accès au sens des documents. En effet, au vu de la visée argumentative des documents, de la critique sociale implicite et des procédés de l'ironie, il était préférable de proposer ce dossier à une classe de terminale d'un niveau B1 pour les LV2 et B2 pour les LV1. De plus, le choix de cette classe permettait un travail en interdisciplinarité avec le professeur d'histoire et géographie qui traite en terminale de questions sur l'Amérique : « le continent américain, entre tensions et intégrations régionales ».

De même, certains dossiers excluent d'emblée certains choix. Ainsi, le dossier autour du conte de Rodolfo Walsh, *Esa mujer*, non seulement imposait le choix de la classe de terminale au vu de l'implicite du document 1 correspondant à un niveau B1/B2 et de la capacité d'abstraction nécessaire pour aborder un document théorique comme le document 3. Par ailleurs, il était préférable d'attribuer ce dossier à des filières littéraires avec une spécialité LELE ou LVA qui requièrent un niveau B2 à C1, ou encore à des filières Bachibac. Pour l'appréhension de ce dossier, un travail en interdisciplinarité avec le professeur de philosophie et le professeur d'histoire était également nécessaire autour des thématiques de « la perception et du désir », ou encore de « la culture : art et histoire », ce qui limite davantage le choix de la classe destinataire à une classe de terminale.

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

Signalons pour commencer que l'ordre des documents obéit avant tout à une logique de bon sens et qu'une proposition n'est recevable que si elle est correctement justifiée. Ainsi, proposer d'étudier un document iconographique car l'image susciterait soit disant la prise de parole, peut dans certains cas s'avérer contestable si l'implicite ne permet pas de

contextualiser, ni d'interpréter. Cela était par exemple le cas dans le dossier qui abordait la trajectoire de José María Morelos et l'importance de son héritage idéologique au Mexique. Le tableau dépeignant son exécution nécessitait en effet de posséder des connaissances préalables sur cette figure de la lutte pour l'Indépendance mexicaine, que les autres documents apportaient s'ils étaient étudiés en amont. D'ailleurs, le placer en dernier dans la séquence apportait une plus-value pédagogique notable dans la mesure où il pouvait donner lieu à une évaluation sommative visant à vérifier l'état d'acquisition des connaissances culturelles et des outils linguistiques maniés pendant la séquence.

En revanche, dans le dossier traitant de l'organisation de l'espace urbain en Amérique Latine, envisager comme premier document le dessin de l'humoriste Cabi comportait un réel intérêt. Son exploitation abordait en effet explicitement la fracture sociale développée ensuite dans les textes de Claudia Piñero (document 1) et d'Edmundo Paz Soldán (document 2). Un tel ordre permettait également de faire émerger le lexique figurant dans le document 2, ce qui constituait déjà une remédiation aux difficultés lexicales de ce texte (« urbanizaciones cerradas », « barreras », « rejas », « vallas », « el ingreso », « desvincular »).

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

Pour cette question, le jury attend plus qu'un catalogue de toutes les difficultés lexicales que présente chaque document. Il convient lors de la préparation de cibler les idées fortes de chaque document, et ensuite de cibler les difficultés que pourraient rencontrer les élèves pour comprendre ces idées et ainsi accéder au sens profond du document. Ces difficultés concernent donc bien la réception de ces documents par les élèves. Il faut partir du principe que le document ne peut pas être compris littéralement dans sa totalité et ce n'est d'ailleurs pas son but. De même, certaines difficultés d'accès au sens, peuvent être d'ordre pragmatique et culturel. Les remédiations proposées doivent être réalistes et réalisables, et ne doivent pas être vides de sens. Trop souvent le jury a par exemple entendu, dès qu'il y avait un tableau, une remédiation qui consistait à proposer une fiche méthodologique d'analyse de l'image. Néanmoins l'entretien permettait souvent de constater que nombre de candidats ne proposaient dans cette fiche qu'un simple lexique pour situer dans l'espace certains éléments du tableau (« *a la izquierda, a la derecha, en un primer plano, en un segundo plano...* »). Il aurait été plus judicieux de proposer des activités visant à aider à la lecture du tableau, en guidant les élèves du descriptif vers l'implicite, avec par exemple la réalisation d'un PowerPoint cachant certaines parties du tableau, ou en soulignant d'autres. Dans un autre registre, un simple relevé grammatical ne peut représenter une difficulté majeure empêchant l'accès au sens, comme nous l'avons trop souvent entendu (par exemple : « *les temps du passé* », ou « *le subjonctif imparfait* »), et un travail de conceptualisation sur ces temps n'est qu'une possible partie de remédiation. Par exemple sur le dossier autour de Bartolomé de Las Casas, certaines difficultés lexico-grammaticales auraient pu être palliées avec les remédiations suivantes :

- « sangrienta » : Démarche inductive (actionnelle) : « sangrienta » < « sangre ».
- « la una, por injustas, crueles, sangrientas y tiránicas guerras » : Il était important ici de rappeler la valeur causale de « por »
- Rappelons également que la difficulté liée à la syntaxe et à la longueur de certaines phrases peut être levée en découpant cette phrase par unité de sens, et en faisant repérer aux élèves les connecteurs qui l'articulent en vue d'un balisage en couleurs au tableau.

Comme autre exemple, la difficulté liée à l'identification de la locutrice dans l'extrait de film de Jomí García Ascot y María Luisa Elisondo, *En el balcón vacío*, méritait d'être relevée en vue d'une remédiation.

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

Les candidats doivent identifier dans les documents le lexique, expressions idiomatiques et points de grammaire qui, d'une part, reflètent le sens des documents (puisque ce sont ces outils que les élèves vont être amenés à repérer et à manipuler lors de l'étude de chaque document), et qui, d'autre part, seront réinvestis dans les activités de production intermédiaires et dans la production finale. Pour le lexique, lors de la problématisation du dossier, certains champs sémantiques vont apparaître et ils devront être réinvestis, puis élargis au fil de la progression. Pour ce qui est des points de grammaire, il faudra être précis également. Un candidat qui relèvera « l'utilisation des temps du passé » devra préciser s'il s'agit d'un objectif linguistique concernant leur formation ou leur valeur. De même, le relevé doit d'une part éclairer le sens du document, mais aussi préparer le projet de fin de séquence. Ainsi, il apparaît peu cohérent d'envisager le futur simple comme outil linguistique si l'activité finale vise à relater des faits passés. De même, on rappellera que les candidats doivent pouvoir nommer les outils linguistiques avec précision et maîtriser la terminologie grammaticale (tournure emphatique, tournures affectives, forme progressive etc.). Enfin, certains outils linguistiques peuvent être induits par les documents et par les activités langagières proposées, même s'ils ne figurent pas dans ceux-ci. En effet, élucider l'implicite d'un document nécessite d'apporter un lexique qui ne se trouve pas forcément dans le document, et peut ainsi faire réactiver certains outils déjà connus des élèves. Le jury a valorisé les candidats qui ont su cibler les outils linguistiques présents dans les dossiers et nécessaires à la réalisation des activités langagières de compréhension et d'expression ainsi qu'à celle des tâches intermédiaires, mais qui ont su prendre l'initiative d'en envisager d'autres, en justifiant habilement leur décision.

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

Nous souhaitons tout d'abord rappeler que le jury attend des propositions précises exposant les modalités des activités réalisées en classe ou en tâche intermédiaire à la maison, ce qui lui permettra d'apprécier la capacité du candidat à tracer le chemin didactique menant à la réalisation du projet final. En outre, nous tenons à insister sur le fait que les activités de réception doivent toujours déboucher sur des activités de production qui amèneront les élèves à mobiliser les outils linguistiques nécessaires à la restitution des documents. Or, ce passage de la compréhension à l'expression ne peut être envisagé si les élèves n'ont pas compris le contenu du document. La production du discours émanant aussi des commentaires que produiront les élèves suite à leur réflexion sur les supports étudiés, il est également fécond d'indiquer précisément les aspects des documents sur lesquels ils seront invités à s'exprimer.

Cette année encore, nombre de candidats sont restés très vagues sur la nature des activités envisagées dans leur déroulé de séquence. Ainsi, proposer une compréhension écrite pour étudier un texte, ou une compréhension orale pour un document audio relève de l'évidence et n'éclaire absolument pas le jury sur la nature de ces activités. Il convient donc de préciser les repérages proposés aux élèves et d'indiquer leur finalité. Il s'avère en effet totalement stérile de faire relever un ou plusieurs champs lexicaux, ou les figures de style d'un texte sans préciser sur quoi ce relevé débouche. Ces repérages dépendent des axes de lecture déterminés dans la partie de l'épreuve en espagnol. Ils doivent en outre être ciblés, ce qui implique un choix que le candidat explicitera lors de son exposé.

Pour illustrer notre propos, nous donnerons dans les lignes qui suivent un exemple d'activités proposées à partir du dossier abordant la découverte et la colonisation de l'Amérique précédemment cité. Un projet final possible en expression écrite pour cette séquence était d'amener les élèves à commenter la phrase suivante, prononcée par

Nicolas Maduro, lors de l'inauguration de la statue du leader indigène Guaicapuro, le 11 octobre 2015, jour du « Día de la Resistencia Indígena » : « *Hoy debe ser un día de lucha; el holocausto indígena no se puede celebrar* », [...] *lo mínimo que podría hacer España es pedirle perdón a los pueblos de América* ».

Le document 3 offrait un entraînement en expression orale en continu à partir des repérages et de la description des éléments suivants : les conquistadors, les indiens, les caravelles, la croix. Cette étape débouchait sur une réflexion au sujet de la mission évangélisatrice des Espagnols et les raisons de la Conquête. On aurait alors pu proposer l'activité de production intermédiaire (EO) : « *¿Qué visión del descubrimiento de América transmite el grabado de T. De Bry ?* ». L'objectif ciblé par cette activité était la mobilisation et la mémorisation du lexique.

Dans le document 1 (l. 24-fin), l'activité de compréhension écrite s'articulait autour des repérages suivants :

- Paragraphe 1 : phrase 1- repérer et qualifier les actes commis par les conquistadores, et expliquer leurs conséquences selon Las Casas. Puis, relever les deux modalités de la colonisation évoquées ensuite.
- Paragraphe 2 : relever les causes de la « catastrophe démographique ». Dernière phrase : faire repérer le pacifisme des indiens qui contribuait à renforcer la cruauté des conquistadors.

Ces repérages devaient logiquement être mis au service d'une réflexion sur la violence de la Conquête, proposée dans le cadre d'une activité d'expression écrite ou orale.

Activité intermédiaire en expression écrite : « *Según B. de Las Casas, la Conquista fue sangrienta (justifica apoyándote en el texto)* ». Objectif : réinvestissement des connaissances culturelles du texte amenant les élèves à mobiliser les outils linguistiques maniés pendant la séance pour justifier leur réponse. Autre possibilité : « *¿En qué medida ilustra este texto un aspecto de la noción lugares y formas de poder?* ». Objectif : en vue de l'oral du baccalauréat, cette activité propose un entraînement à l'argumentation et à la mobilisation d'acquis culturels interrogeant le lien entre les thèmes du texte et une des notions dans laquelle ce dossier s'inscrit.

Le document 2 permettait de travailler la compréhension de l'écrit et l'expression orale en cours. Après avoir déterminé l'identité de l'auteur en s'appuyant sur les paragraphes 1 et 2, un repérage des raisons qui ont présidé à la rédaction de ce texte pouvait être envisagé. Dans le paragraphe 2, un repérage des réalités de la Conquête selon B. Díaz del Castillo permettait de faire émerger la version contraire à celle de Las Casas. Enfin, la dernière phrase pouvait donner lieu à un relevé et à commentaire du point de vue de l'auteur quant à la nécessité de récompenser les conquistadors. Il était possible de conclure l'étude de ce document avec une activité d'expression orale en commentant le titre de l'ouvrage duquel était issu ce texte. Une telle réflexion pouvait être consignée dans la trace écrite du cours. Elle préparait à une activité de production intermédiaire à réaliser pour le cours suivant (en EE si l'entraînement au projet final est visé, ou en EO si l'objectif de mémorisation du lexique était retenu) : « *Compara la versión de B. Díaz del Castillo con la de B. de las Casas, explica cómo se oponen* ».

Le document 4 était l'occasion d'un entraînement en expression orale. La description des différentes parties du tableau, et le repérage de l'opposition entre indiens et conquistadors offraient aux élèves un éclairage sur la mainmise des Espagnols sur les richesses du continent, la colonisation, l'esclavage et l'évangélisation forcée. Ces éléments débouchaient sur l'impossibilité d'échapper à la violence des Espagnols. Enfin, la date de création de l'œuvre et ses dimensions constituaient une réflexion sur la vision rétrospective de la Conquête dans l'art, et de l'engagement de Diego Rivera pour la construction d'une mémoire collective.

Par ailleurs, nous tenions à souligner que le réalisme et le bon sens des propositions d'activités langagières sont valorisés. En revanche, le jury sanctionne le manque d'efficacité de certaines démarches. Ainsi, pourquoi proposer de diviser la classe en trois groupes ayant respectivement une partie d'un texte à étudier sans avoir à aucun moment une vision de l'intégralité du texte ? Un tel choix pose la question de savoir comment les élèves accéderont au sens de l'ensemble du texte, comment ils repéreront la structure et l'articulation des différents mouvements qui le composent, comment ils pourront interpréter une phrase ou un vers se trouvant dans une partie du texte qu'ils n'ont pas étudiée. Cette option élimine également le bénéfice à tirer d'une étude intégrale permettant aux élèves d'acquérir des stratégies en compréhension de l'écrit transférables à d'autres supports du même type. De même, le jury souhaite également conseiller aux candidats de s'interroger sur le choix des dispositifs pédagogiques et des outils utilisés lors d'une activité langagière. À ce titre, la disposition en îlots, la réalisation d'une activité en binômes, le recours au TBI, la réalisation d'une carte mentale sont plutôt des remédiations que des activités langagières en elles-mêmes.

De la même manière, la scénarisation excessive de certains projets finaux s'est avérée parfois totalement irréaliste et contre-productive. Rappelons que les activités de simulation peuvent être proposées pour développer l'imaginaire de l'élève, l'amener à mobiliser, par exemple, des personnes grammaticales autres que la troisième du singulier ou du pluriel. Elles donnent lieu à des activités d'écriture d'imitation et permettent à l'élève de s'approprier plus facilement la forme, le style et la langue d'un texte, qui deviennent dans ce cas modélisants et aident l'élève dans les activités de production. Or, tout cela ne doit pas être réalisé au prix de la vraisemblance, ce qui peut alors s'avérer un frein à la réussite de la production finale. Ainsi, nous conseillons aux candidats de s'interroger sur les objectifs d'une activité de simulation proposant par exemple à un élève de se mettre dans la peau d'un aztèque pour raconter l'arrivée des Espagnols à Veracruz. De plus, un élève n'a pas toujours besoin d'incarner un journaliste pour être capable de rédiger un texte évoquant la vie de l'Infante Léonore, ou de se mettre dans la peau d'un guide de musée pour décrire un tableau. Une activité de production peut davantage, notamment pour le cycle terminal, constituer un entraînement à la réflexion autour des notions, en vue de la préparation aux épreuves du baccalauréat.

Pour conclure, nous encourageons les candidats à indiquer un prolongement de la séquence présentée au terme de leur exposé, afin que le jury puisse évaluer leur capacité à inscrire leur projet dans une logique de progression (thématique, linguistique, pragmatique) et apprécier l'étendue de leurs connaissances sur des sujets se rapportant à ceux de la séquence étudiée. Ainsi, suite à la séquence sur la Découverte et la Conquête, il pouvait être intéressant de proposer une vidéo traitant du changement d'appellation du « *Día de la Hispanidad* », ou « *Día de la Raza* », désormais appelé « *Día de la Resistencia Indígena* » en Argentine, au Venezuela et au Nicaragua ; ce qui apportait des éléments de contexte supplémentaires à la citation de N. Maduro proposée dans l'activité de production finale que nous avons indiquée plus haut. Il était également possible d'envisager l'étude du discours prononcé par Mario Vargas Llosa lors de l'inauguration du V<sup>e</sup> Congrès International de la Langue Espagnole en 2010, dans lequel il défend l'apport civilisateur de la Conquête et de la langue espagnole.

**Conclusion et conseils :** (nous renvoyons les candidats au rapport du jury de la session 2016).

# ÉPREUVE D'ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER

## Compréhension orale

### Présentation de l'épreuve

L'épreuve de compréhension orale de documents audiovisuels a été proposée pour la quatrième fois en 2017 aux candidats du CAPES et CAFEP externe et à ceux de la Troisième voie. Elle porte sur des documents audio-visuels de nature variée, d'une durée maximale de trois minutes. Il peut s'agir de reportages, d'entrevues, d'extraits d'œuvres documentaires ou de fiction, de journaux télévisés, de bandes-annonces (« *trailer* »), *making of...*, de clips publicitaires ou autres, en rapport avec les civilisations de l'aire hispanophone de la fin du XX<sup>e</sup> et du début du XXI<sup>e</sup> siècle.

Afin d'optimiser le visionnage du document par les candidats, des tablettes numériques individuelles sont mises à leur disposition, dès leur entrée en salle de préparation. Ils doivent cependant se munir d'écouteurs filaires personnels.

La compréhension orale constitue la première partie de l'Epreuve sur Dossier dont le temps de préparation total est de deux heures. Le temps de passage du candidat est de trente minutes, qu'il lui est conseillé d'utiliser en partie (quinze minutes par exemple), pour garder suffisamment de temps pour une reprise avec les membres du jury, faisant suite à son exposé.

### Attentes du jury

Le candidat doit, tout d'abord, effectuer une courte **présentation de deux à trois minutes qui suivra le déroulement chronologique du document proposé**. La formulation d'une problématique n'est pas nécessaire dans cette épreuve de compréhension orale.

**La présentation sera suivie d'une restitution commentée de la structure et du contenu du document. Une compréhension fine et aboutie de ce dernier est attendue.** C'est pourquoi, le jury est particulièrement sensible non seulement au fait que **le candidat cite** le document, mais aussi qu'il prenne appui sur la **spécificité** de ce dernier afin de nourrir son analyse.

Autre point, la connaissance des **contextes** géographique, historique, linguistique et social du document proposé. Il s'agit d'un aspect **essentiel** dans l'évaluation du candidat. Le jury attend du candidat qu'il identifie précisément dans son exposé l'aire géographique à laquelle le document est rattaché et qu'il mette en exergue les **éléments civilisationnels implicites ou explicites** contenus dans ce dernier. Pour autant, le jury ne demande pas au candidat d'étaler un savoir encyclopédique, mais d'être capable de démontrer qu'il mobilise les **connaissances adéquates** afin de rendre compte efficacement du sens du sujet proposé. Ainsi, un document faisant référence au boom de la téléphonie portable à Cuba n'impose pas au candidat de réciter tout ce qu'il sait de l'histoire de la grande île au cours des cinquante dernières années. Mais il doit tout de même rappeler le processus d'ouverture économique commencé depuis le début de la « période spéciale » et qui s'est accéléré à partir de 2008, année de l'accession de Raúl Castro au pouvoir.

En outre, les conditions de production du document audio-visuel peuvent s'avérer parfois pertinentes, surtout lorsqu'il s'agit d'une parodie, d'un pastiche, d'un document de propagande ou d'un film institutionnel.

Par ailleurs, le jury attend du candidat qu'il identifie les **procédés formels** qui donnent du sens au document, dans la représentation qu'il offre du monde hispanophone. Les outils

tels que le **montage, l'échelle des plans, le cadrage, les mouvements de caméra**, entre autres, ainsi que tous les éléments présents dans la **bande son** doivent être identifiés et maîtrisés par le candidat car ce sont des éléments essentiels de la narration filmique ou télévisuelle. Il ne s'agit surtout pas d'établir un catalogue des éléments repérés mais de **montrer comment ils sont au service de l'intention du réalisateur**. Par exemple, dans le cadre du document intitulé *Abortar en Londres* proposé au cours de cette session, la simple identification d'une musique extradiégétique ne présentait en soi aucun intérêt. Le jury attendait du candidat qu'il expliquât que les instruments à cordes et le tempo lent renforçaient l'émotion et l'empathie suscitées par le témoignage de la journaliste Negliana Tersigni. Pour autant, les extraits proposés ne présentent pas toujours la même complexité formelle et c'est au candidat qu'il revient de déterminer s'il est pertinent ou pas de mettre l'accent sur telle ou telle spécificité de l'extrait et de quelle manière.

Enfin, il est de bon aloi qu'une **conclusion** simple et efficace dresse un **bilan** synthétique des principales observations formulées lors de l'analyse et apporte des **prolongements** à la thématique étudiée. C'est un élément que le jury valorise systématiquement.

L'expérience nous montre qu'il n'est pas inutile de rappeler qu'un niveau de **langue** digne d'un futur professeur est attendu et que l'expression du candidat doit être **fluide, dynamique** et d'une **grande correction linguistique et phonologique**. L'attitude devant le jury est également évaluée : tout relâchement est à proscrire de même que tout excès de confiance. Le candidat doit **convaincre** le jury et faire preuve d'assurance et d'esprit d'ouverture lors de la reprise.

## Réflexion détaillée sur les sujets de la session 2017

Parmi les treize sujets de la session 2017, nous en avons retenu principalement **quatre**, représentatifs de l'exercice demandé, qui permettaient au candidat de faire montre de ses connaissances tant linguistiques que civilisationnelles. Il s'agit d'un extrait du film de fiction *Techo y comida*, de celui d'une autre fiction *Dictadura perfecta*, de la publicité *Pavo frío* et de la bande annonce du documentaire *El fin de ETA*.

Nous allons aborder chacun des aspects évalués lors de cette épreuve de compréhension orale. Comme son nom l'indique, c'est en premier lieu sur le plan linguistique que le candidat est sollicité.

### La langue : un révélateur

Ainsi *Techo y comida* invitait le candidat à reconnaître l'**accent andalou** avec son « ceceo » ou l'omission du « s » dans les mots. L'extrait de ce film de fiction de Juan Miguel del Castillo met en scène Rocío, prénom andalou de la jeune femme qui a rendez-vous avec un avocat. Le film, daté de 2015, offre un regard postérieur à la crise. Très vite, le spectateur comprend que cette mère, en charge d'un enfant et sans travail, va être expulsée de son appartement pour loyers impayés. Sa situation est particulièrement poignante dans la mesure où le langage juridique de la lettre d'expulsion que lui lit l'avocat reste hermétique pour Rocío, sans doute sans diplôme. Cette lettre, dans laquelle le candidat devait déceler l'écriture administrative, est d'une extrême violence. Bien que située géographiquement en Andalousie, région particulièrement touchée par la crise de 2007-2008, la situation dramatique de la protagoniste illustre celle de milliers d'Espagnols qui ont dû quitter leur logement en raison de l'éclatement de la bulle immobilière.

L'approche régionaliste n'était néanmoins pas suffisante. Le candidat devait également repérer qu'à cette variante andalouse se superposaient un **registre de langue** et une **forme d'expression** qui trahissaient l'origine sociale populaire de la protagoniste. Ce versant de nature sociolinguistique permet de saisir de façon implicite la solitude tragique de cette mère célibataire. Les procédés formels sur lesquels s'appuie le réalisateur visaient à accentuer l'impuissance de l'héroïne.

Les outils cinématographiques choisis sont le plan rapproché poitrine (échelle des plans) sur le visage désespéré et le plan-séquence (plan long, sans interruption dans la prise de vue) frontal (angle de prise de vue) et fixe puisque la caméra reste immobile. En outre, sa manière de filmer en se focalisant strictement sur le visage de la protagoniste laisse une large fonction au hors-champ, tant sur le plan visuel que sonore. Ainsi le spectateur ne verra jamais le visage de l'avocat, seule sa voix atteste de sa présence. Si son accent andalou est perceptible, il revient au candidat de déterminer qu'il est dépourvu des éléments populaires qui caractérisent le parler de Rocío, ce qui s'explique par sa **position sociale** plus élevée. Le dialogue entre les deux personnages n'en est finalement pas un, d'où l'absence de champ-contrechamp propre à la **mise en scène de la conversation** au cinéma.

### **Le document audio-visuel : producteur d'illusion de réalité**

L'illusion de communication entre les personnages renvoie à la fonction première du cinéma : représenter la réalité sur grand écran. C'est ce *modus operandi* qui est à l'œuvre dans le fragment audio-visuel suivant, tiré d'une **fiction** de 2014 réalisée au Mexique, et dont le titre à lui seul, *La Dictadura perfecta*, résume l'esprit moqueur. Le spectateur comprendra a posteriori qu'il ne s'agit pas d'une dictature au sens classique du terme mais bien d'une forme subreptice, donc plus nuisible, de régime non démocratique. L'accent des personnages, tout comme le lexique employé, (« pinche, pendejo, güey ») devaient guider les candidats vers l'aire géographique **mexicaine**.

L'**illusion** d'un journal télévisé en bonne et due forme constitue le cœur de cet extrait. Le spectateur assiste en direct à ce qui paraît être un scoop annoncé par un présentateur qui légitime son discours en ayant recours à un enregistrement infallible, celui d'une caméra de surveillance. La **preuve** par l'image enregistrée sert à dénoncer les relations corrompues (valise de billets) entre un homme politique ventripotent (« el gobernador ») et un narco-trafiquant (« Mazacote »). Le comportement de ces deux hommes reprend en les **grossissant** jusqu'à la **caricature** les **codes** de communication et le **langage verbal et corporel** des truands, à un tel point que la question de la **vraisemblance** du document s'imposait dès la première minute.

La posture outrée du présentateur, **excessivement scandalisé** par le langage grossier et la corruption, devait permettre au candidat de corroborer la mise en scène d'une **parodie** par le réalisateur, c'est-à-dire d'une imitation tournée en ridicule, celle d'une situation que le public mexicain connaît bien. Habitué aux manigances du monde politique et audio-visuel, les Mexicains savent reconnaître l'ironie mordante qui constitue l'essentiel de cet extrait de fiction. Les règlements de compte, ici, entre pouvoirs audio-visuel et politique, sont mis au jour dans cet extrait où le producteur TV veut piéger le gouverneur, dimension qui trahit la **collusion** des **médias** et du monde **politique**. Trois **lieux** s'imbriquent : le plateau télévisé, le bureau du gouverneur (filmé par la caméra de surveillance) et le studio de télévision (invisible au spectateur) : ils correspondent aux espaces de corruption que dénonce le réalisateur.

Le candidat devait les identifier et pointer la fonction du montage qui permet de lier les différents espaces (procédé d'emboîtement). Il devait également s'interroger sur le **public destinataire** de ce type de films, explicitement présent au travers des plans où l'on voit des téléspectateurs suivre ce journal télévisé présenté comme exceptionnel. Les multiples croisements devaient alerter le candidat sur la complexité de ce fragment : la compréhension orale va de pair avec une **appréhension des modalités d'expression propre au cinéma** et qui en font un **point de vue** sur le monde, en l'espèce, la société mexicaine. Faire rire pour mieux dénoncer, telle est la fonction de la parodie dans ce fragment. Pour repérer le **décalage**, il était indispensable d'avoir connaissance des **normes** culturelles en vigueur dans la société mexicaine. C'est un apprentissage quotidien qui, on y reviendra plus loin, passe par la fréquentation des médias, presse et

audio-visuel. Sans connaissance fine des normes et des codes, il n'est pas possible de s'apercevoir qu'il y a subversion des normes.

### La publicité : un document audio-visuel sophistiqué

Une partie substantielle de ces ingrédients est reprise dans la publicité « Deliciosa calma » (2016) de Pavo Frío, marque **espagnole** du groupe agroalimentaire Campofrío. Il s'agit de vendre un produit de consommation (jambon de dinde) si pratique qu'il aiderait les femmes à se libérer des contraintes domestiques. Le candidat devait donc repérer à la fois le propos commercial et le manifeste d'émancipation de la femme. Le rôle de la structure était déterminant dans cette **combinaison paradoxale de marketing et défense des femmes**. Les **procédés narratifs** mis en œuvre dans le **montage** permettent de faire évoluer la situation des femmes. Leur journée débute dans un état de stress dont rend compte la **succession de plans** très brefs, imitant le **rythme** de vie stressant d'une femme seule face à la charge de travail, dans et hors de la maison. Mais d'un coup net (plan du hachoir), cette cadence est stoppée. Les plans suivants introduisent le téléspectateur vers un lieu protecteur isolé de la pression sociale et ses mots d'ordre (être salariée et mère de famille, active, mince, désirable). Ce lieu est le restaurant « Deliciosa calma » où ne dînent que des femmes, sans conjoint ni enfant. Les procédés cinématographiques, en jouant sur les **ellipses** temporelles, rendent possibles les **changements** de lieu et d'atmosphère.

Les plats proposés dans ce restaurant quelque peu particulier portent des noms qui sont comme autant de manifestes de libération que les clientes reprennent à leur compte dans leur choix de menu : les **langues se délient**. Le candidat ne pouvait manquer de noter l'**ironie** contenue dans leur désignation longue (« Sigo sin pareja estable y me la resbala, sobre base de aguacate y arándanos »). Cela s'explique car ces noms sont d'extraits de phrases sexistes courantes ou de phrases stéréotypées qui, dans la publicité, sont moquées (« No le he hecho la cena a la niña pero no le va a pasar nada si se la hace su padre, al vapor »). Le recours à des actrices, vedettes de cinéma (las « chicas Almodóvar » dans *Mujeres al borde de un ataque de nervios*) vient renforcer le message de solidarité entre toutes les femmes. Le candidat devait mentionner le plaisir qui se lisait sur le **visage** des clientes filmées en **plan rapproché poitrine**. Leur résistance, verbale et momentanée, contre toutes les injonctions de la société, le temps d'une parenthèse à « Deliciosa calma », s'exprime dans une publicité qui met au service de son message tous les codes de l'**imaginaire audio-visuel** : du film d'horreur (hachoir) à Master Chef (rappel des programmes de gastronomie). Une fois de plus, le candidat devait porter sur le fragment un **regard critique et informé**.

Le dispositif fonctionne remarquablement et la publicité vend son produit en prônant la défense des femmes, non sans un certain cynisme. Le candidat ne devait pas perdre de vue le **marketing** publicitaire et sa force de **recupération** de thèmes d'actualité. En Espagne, la question de la condition des femmes fait l'objet d'une attention régulière de la part des pouvoirs publics. Les candidats devaient pouvoir faire montre de leurs **connaissances de l'appareil juridique** mis en place dès 1999 et qui n'a cessé d'être amélioré. Outre la dimension nationale, ils pouvaient rappeler l'universalité de la question et la modernité de l'Espagne sur ce sujet.

### Retour sur l'histoire : apprendre du passé

Les documents audiovisuels proposés dans cette épreuve sont en phase avec l'actualité des pays : les questions de l'égalité femme/homme en sont un exemple, le retour sur l'**histoire** aussi. C'est le cas du document de 2016, *El fin de ETA*. Il correspond à la bande-annonce d'un documentaire qui revient sur une période précise de l'histoire **espagnole**, celle qui entre 2000 et 2004 a vu se mettre en place les négociations en vue d'une sortie du conflit terroriste.

Ponctuée de façon **didactique** par des **intertitres** explicatifs, cette bande-annonce se focalise sur le réseau des acteurs politiques de la négociation. Présentés en plan frontal sur fond noir, ces négociateurs témoignent de leur implication lors **d'entrevues** soigneusement **mises en scène** et leur vision est confrontée, dans le montage, aux images **d'archives** qui ont valeur soit d'illustration soit de contrepoint. Le candidat devait mettre en exergue **l'hétérogénéité** des documents et leur ancrage dans le temps (actuel ou passé) qui visent à raconter une histoire. Le **dramatisme**, suggéré par la **musique**, ainsi que la **tension** née de l'enchaînement rapide des plans servent cette bande-annonce dont l'objectif est **d'attirer** des spectateurs en leur offrant un condensé. Les outils classiques du cinéma documentaire d'histoire et de mémoire sont sollicités : témoins filmés, archives et montage cut. **L'absence de voix off** témoigne de la volonté de la part du réalisateur de laisser la parole aux acteurs mais le montage n'en est pas neutre pour autant. De nouveau, et dans le contexte actuel une dimension internationale pouvait être donnée dans la conclusion : un parallèle avec la situation des FARC en Colombie, par exemple.

### Une épreuve pour comprendre une langue vivante

A partir de ces quatre exemples de documents, il est possible d'établir un bilan des savoirs et des savoir-faire qui sont attendus des candidats. Le **volet linguistique** doit permettre au candidat d'attester non seulement de sa connaissance de la diversité de la langue espagnole mais aussi du **registre** de langue des personnages, qu'ils soient historiques ou fictionnels. L'accent andalou que l'avocat de *Techo et comida* contrôle en raison de son statut social se décline dans une variante populaire qui est celle de Rocío. L'espagnol soutenu ou standard des hommes politiques du documentaire sur ETA sied au témoignage de personnages rompus à l'expression médiatique. La parodie de journal télévisé jouait sur les **écarts** entre le langage relâché des mafieux (gouverneur et narco) et celui lisse et feint du présentateur télé.

Selon que le personnage s'exprime en privé ou en public, selon son intention ou celle du réalisateur, son langage ne présente pas les mêmes caractéristiques. Ces dernières prennent tout leur sens en fonction du **contexte** : **gravité** pour se souvenir des négociations avec un groupe terroriste ou **humour** pour mettre à bas l'image de la femme parfaite dans la publicité. La connaissance du contexte social, culturel ou politique s'avère déterminante à l'heure de pénétrer le sens d'un document. Mais ce n'est pas suffisant si la nature de ce dernier n'est pas détectée. Archive, caméra de vidéosurveillance, fiction, documentaire, un futur enseignant se doit de déterminer la nature du document pour mieux le déconstruire, c'est-à-dire en faire une radiographie. C'est là qu'intervient la connaissance des **procédés techniques**. L'émotion se lit mieux sur un visage en gros plan, un mouvement de caméra lent dans un restaurant produit de l'apaisement, mais pas obligatoirement. Il n'existe pas d'effet produit mécaniquement : c'est au candidat d'en percevoir les finalités. Un aperçu des autres documents nous permettra d'ouvrir d'autres pistes de réflexion pour les futurs candidats.

### Réaffirmation de l'importance du contexte

Comme pour tout document, le candidat, futur fonctionnaire de l'État, doit défendre une position citoyenne face à des discours qui iraient à l'encontre de son enseignement républicain, placé sous la bannière de la liberté, de l'égalité et de la fraternité.

Ainsi le document *Y si Franco resucitara* qui portait sur El Valle de los Caídos, monument-souvenir de la dictature franquiste, est loin d'être neutre. Un candidat, nourri de l'histoire espagnole du XX<sup>e</sup> siècle, devait être en mesure de rappeler les divisions qui existent encore au sein de la population au sujet de l'héritage de cette période noire durant laquelle l'Eglise catholique a pris le parti de la dictature. La loi de « Memoria histórica » de 2007 – et ses nombreux aléas – devait être connue des candidats : elle porte sur plus de

soixante-dix ans d'histoire de l'Espagne au XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècle. La violence de la dictature ne doit pas être occultée. Elle a touché, dans l'après-guerre, les milliers de prisonniers qui ont construit ce monument pharaonique.

La violence constitue le cœur du reportage *Abortar en Londres* consacré à l'histoire des femmes espagnoles contraintes d'avorter à Londres. Le droit à l'avortement, question hautement politique, est défendu par la journaliste italienne à l'origine de l'article qui révélait le drame de ces femmes. Lors de l'entretien qu'elle accorde, il fallait certes **reconnaître** son accent étranger et ses approximations syntaxiques lorsqu'elle s'exprime en espagnol, mais il était aussi bon de **remarquer** que le premier reportage (1976) sur ce **thème tabou** avait été confié par un grand journal, *El País*, à une femme pour le premier numéro du *País Semanal*.

Des qualités **d'observation** s'avèrent indispensables si l'on veut réussir cette épreuve. Il fallait ainsi mettre en évidence le rôle des archives qui venaient s'incruster dans le montage avec, en toile de fond, **la voix off** du témoignage de la journaliste. Parmi ces archives, on remarque des **photographies** en noir et blanc des cliniques londoniennes : leur esthétique froide renvoie aux épreuves psychiques et corporelles subies par ces femmes. La lecture de ces quelques exemples suffit à mesurer l'indispensable **fréquentation de la presse sur papier ou en ligne**. Elle permet d'être au courant des lois actuelles et des positions idéologiques conservatrices des derniers gouvernements mais aussi de la réactivité de la société civile espagnole, des femmes en particulier, pour la défense de ses droits (cf. septembre 2014, démission du Ministre de la Justice, Alberto Ruiz-Gallardón, qui voulait restreindre le droit à l'avortement).

L'extrait du documentaire *Con la pata quebrada* de Diego Galán (2013) mérite également toute notre attention. Par un effet de collage remarquablement maîtrisé, le réalisateur pose un regard sans concession sur la question de la condition féminine dans l'Espagne franquiste, en offrant à la sagacité des candidats des extraits de films datés de 1942 à 1975. Le jury était en droit d'attendre de tout candidat bien préparé à cette épreuve par le **visionnage de films et de documentaires d'époque** qui abondent sur Internet, qu'il rappelât les bases sociales du franquisme, en particulier le modèle féminin institué par le nationalisme catholique. En rupture totale avec les idéaux de la Seconde République, ce modèle, prôné puis imposé par la *Sección Femenina* dirigée dès 1934 par Pilar Primo de Rivera, reposait sur l'infériorité tant spirituelle qu'intellectuelle de la femme par rapport à l'homme et justifiait de fait son cantonnement à des tâches subalternes, « coser y cantar ». Le candidat devait dans le cadre de l'étude du document proposé, faire ressortir la misogynie présente tout au long de cette époque, relever les propos parfois insultants dont les femmes étaient la cible dans l'extrait et montrer que l'humour était au service de la caricature et de la ridiculisation des personnages féminins, présentés comme des êtres immatures, au comportement d'enfants gâtées. La connaissance du thème de la condition féminine dans l'Espagne d'aujourd'hui appelait pour le moins une référence, en conclusion, au film *Te doy mis ojos* (2003) de la réalisatrice Icíar Bollaín.

## **Retour sur la fonction des procédés techniques**

Pour clore cette partie, revenir sur le rôle des outils cinématographiques n'est pas superflu. Nous prendrons pour exemple le cas du document *La recarga*, dont le contenu formel est très riche. L'esthétique générale du document rappelle la publicité : certains candidats ont d'ailleurs analysé ce document comme s'il s'agissait d'une publicité réelle pour recharger des téléphones portables. Or, la durée (3 min) ainsi que le **générique** (titre, nom du réalisateur et de la maison de production) auraient dû alerter les candidats et les conduire vers une lecture plus distanciée. Ils auraient vu la **surabondance** de clichés et l'**exagération** des procédés visuels et langagiers caractéristique de la **parodie**. Dès le premier plan, les deux personnages séparés visuellement par l'écran en **split screen** mais occupant une position symétrique, sont une amplification de la division entre les Cubains de Cuba et ceux de Miami. Cette outrance esthétique est reprise tout au long

du clip où se multiplient les éléments stéréotypés sous forme d'images naïves qui surgissent dans le **champ** au rythme de la musique. L'humour est perceptible dans le langage qu'utilisent les deux personnages déguisés en jeunes : tous les **clichés** (envoi de produits de consommation courante) sont mobilisés et sur-visualisés. Le document est donc aussi très riche sur le plan culturel. Il fallait redoubler de vigilance à l'heure de l'interpréter puisqu'il tient à la fois de la **publicité** et du **clip musical**, mais en mode parodique, voire burlesque : la bande son truffée de bruits illustratifs en témoigne. Les procédés techniques, fondés sur le graphisme et le montage rythmé participent du propos : se moquer de façon parodique d'un pays socialiste avide, comme tout le monde, de modernité technologique.

## Conseils pour la préparation de l'épreuve de 2018

Cette épreuve étant, rappelons-le, couplée à celle d'analyse de productions d'élèves, les candidats doivent penser à réserver le temps nécessaire à la préparation de la deuxième partie de l'épreuve « d'entretien à partir d'un dossier ». Ils ne peuvent raisonnablement consacrer plus de **cinquante minutes** à la compréhension orale. Dans cet intervalle, ils devront procéder au visionnage du document audio-visuel, à la prise de notes ainsi qu'à l'organisation de la présentation et de l'analyse du document.

Nous le savons, la **bonne gestion du temps** de préparation est un facteur dont dépend souvent la réussite des candidats. En effet, un candidat qui aura terminé sans précipitation son travail sur la compréhension orale, consacrant cinq à dix minutes à la relecture de ses notes, au surlignage des citations tirées du document proposé et à la numérotation des pages de son brouillon, juste avant de quitter la salle de préparation, arrivera plus confiant face au jury et sera moins sujet aux hésitations et aux oublis de dernière minute.

Afin de réussir cette épreuve, il est impératif que les candidats s'entraînent **tout au long de l'année** et pas seulement dans les quelques jours suivant l'annonce de leur admissibilité. Qu'ils se préparent en visionnant des documents de type varié (spots publicitaires, interviews, témoignages, reportages, journaux télévisés, bandes-annonces, œuvres de fiction, etc.) et s'entraînent à acquérir le lexique de l'analyse filmique et à exercer leur esprit critique par la fréquentation assidue des rapports de jurys des sessions 2014, 2015, 2016 ou la consultation d'ouvrages de référence (cf. Bibliographie Compréhension orale). Dans les jours qui précèdent l'oral, il est conseillé aux candidats de **s'entraîner en temps limité**, sur des documents n'excédant pas trois minutes et si possible de s'enregistrer afin de mieux remédier aux éventuelles lacunes et de mesurer les progrès accomplis au cours de la préparation aux épreuves.

Nous l'avons dit et répété, l'épreuve de compréhension orale est un exercice linguistique dont la maîtrise impose que les candidats se familiarisent avec différents registres de langue et dominant tant le castillan que l'espagnol d'Amérique, dont ils doivent connaître et identifier les subtilités. Le futur professeur d'espagnol doit comprendre tout document audio-visuel qui lui sera proposé car il sera amené à son tour à guider ses élèves vers une compréhension fine de sources du même type.

Enfin, nous tenons à rappeler que la compréhension orale est aussi une épreuve de **culture générale**. Seule la **lecture régulière** de la presse, sur papier ou en ligne, l'écoute de radios espagnoles et latino-américaines et la consultation de sites d'information généralistes en espagnol permettent à moyen terme aux candidats de combler leurs lacunes. À quelques semaines de l'oral, il serait illusoire de penser qu'une consultation effrénée des sites Internet que nous conseillons ci-après suffirait à masquer des lacunes accumulées par certains candidats, parfois depuis de nombreuses années.

Outre les **ouvrages de référence** (cf. Pistes bibliographiques ci-dessous), indispensables et disponibles dans les bibliothèques universitaires, les candidats ne pourront faire litière des nombreuses et précieuses ressources audio-visuelles et autres proposées sur **Internet** et qui peuvent leur permettre de mieux préparer l'épreuve de compréhension orale. Les candidats pourront télécharger des applications, notamment celle de *Radio*

*Nacional de España* qui donne accès à plusieurs stations, ou encore *El País* ou *El Mundo*, avec possibilité d'abonnement aux flux RSS. Il est bien entendu recommandé de consulter également les sites Internet de ces médias qui sont d'une grande qualité, notamment ceux de *RTVE* et de *El País* mais aussi ceux d'autres journaux, espagnols et hispano-américains qui sont accessibles en ligne.

## **Pistes bibliographiques et sitographiques commentées**

### Bibliographie

Berthier Nancy (dir.), *Lexique bilingue des arts visuels français-espagnol*, Ophrys, 2011. Ouvrage collectif qui offre une assise indispensable à l'appréhension des termes techniques du cinéma et au-delà de l'ensemble des arts visuels.

Terrasa Jacques, *L'analyse du texte et de l'image en espagnol* [1999], Armand Colin, 2017 (réédition). Ouvrage de référence, qui propose une véritable méthodologie de l'analyse filmique au sein du champ plus vaste de l'analyse de l'image.

### Sitographie

<http://www.todalaprensa.com/>

On recommandera aussi les sites web d'information de *BBC Mundo*, *CNN en español*, *RFI en español* ou de divertissements tel que *Telemundo* ou *Caracol TV*.

L'écoute de quelques radios en ligne permettra aux candidats de se familiariser avec différents accents latino-américains. Pour ce faire, la fréquentation du site ci-après peut s'avérer fort utile :

<http://www.radio-america-latina.org/radio-en-america-latina.html>

Enfin, nous renvoyons aussi à Internet les candidats qui souhaitent consolider leur culture cinématographique. Outre *YouTube* qui propose des sources diverses et souvent de qualité, nous conseillons aux candidats de consulter des sites tels que [www.latamcinema.com](http://www.latamcinema.com), les sites des différents festivals européens Biarritz, *Documental* (Lyon), *Cinelatino* (Toulouse), *Ojoloco* (Grenoble) ou Cinespagne, consacré à l'actualité du cinéma espagnol <http://www.cinespagne.com> et celui du <http://habanafilmfestival.com/> consacré au Nouveau Cinéma Latino-américain.

## Analyse de productions d'élèves

### I – Synthèse et attendus généralistes de l'épreuve

L'analyse de productions d'élèves, qui se déroule en français, est la deuxième partie de l'Épreuve d'entretien à partir d'un dossier. Elle est d'une durée d'une demi-heure dont environ une moitié doit être consacrée à l'exposé. Les candidats doivent veiller à gérer correctement cette quinzaine de minutes afin de ménager un temps de reprise et d'échange avec le jury. Lors de la session 2017, les productions orales à analyser ont occupé une part non négligeable des dossiers proposés.

Cette partie de l'épreuve vise à amener les candidats à s'interroger sur des aspects relativement concrets du métier d'enseignant : la capacité à embrasser la diversité des conditions d'exercice de leur futur métier, la connaissance du contexte d'enseignement dans ses différentes dimensions (élève, classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société...), ou encore l'aptitude à analyser avec recul et hauteur les productions d'élèves (écrites ou audios), aboutissement naturel du projet pédagogique mené par l'enseignant. Si la correction fait partie intégrante des missions de l'enseignant, notamment dans une démarche de différenciation pédagogique, cette épreuve appelle chacun des candidats à une posture préprofessionnelle. Il s'agit donc d'une épreuve très concrète et pragmatique pour laquelle nous invitons les candidats à émettre des propositions en lien avec la pratique, à savoir les élèves, à la lumière d'une formation professionnalisante (stage d'observation et stage de pratique accompagnée) et/ou de tout retour d'expérience professionnelle selon les parcours de chacun.

En effet, le dossier présente la situation d'enseignement (contexte, descriptif de la séquence pédagogique, objectifs, ordre des documents et descriptif de la séquence) ainsi que les supports mis en œuvre dans la séquence.

La capacité des candidats à exploiter les données implicites relatives au profil d'établissement (établissement riche d'une diversité culturelle et ethnique ; de ville de province ; de quartier défavorisé ; équipé technologiquement parlant) et au profil de classe spécifique du dossier (classe dynamique ; italien LV3 ; classe à dispositif pédagogique ; section Bachibac ; classe hétérogène) est particulièrement valorisée car elle permet une distance nécessaire et une adaptation concrète à la spécificité des profils dans le souci de la réussite de tous.

Est attendue de la part des candidats une mise en lien évidente des objectifs de séquence prévus par l'enseignant avec les activités menées au cours de la séquence et avec le projet et/ou l'évaluation finale.

De même, l'approche globale de la séquence permet d'évaluer les acquis et limites de chaque production selon le degré de guidage de la consigne de cette évaluation mais aussi selon la présence d'éventuels documents modélisants, d'entraînements préalables, etc.

Ainsi, le candidat doit s'attacher à relever, identifier et hiérarchiser les acquis et erreurs en fonction des objectifs de la séquence, du niveau de classe et du niveau du CECRL visé afin de proposer, dans un deuxième temps, les remédiations individuelles et collectives adéquates pour asseoir les apprentissages de l'élève.

La didactique repose sur la sélection et la transposition, ce qui implique pour chaque candidat d'être en mesure d'effectuer un recensement qui ne saurait être exhaustif mais qui doit entrer en parfaite adéquation avec le dossier proposé.

Lire, à ce sujet, les rapports des années précédentes, notamment celui de 2016 qui viendra compléter cette approche.

## II – Applications concrètes

*Dans un souci de didactisation des attendus appliqués à cette épreuve, nous procéderons ci-dessous à un bilan de la session 2017 en y intégrant une liste binaire de points entendus comme pertinents et à l'inverse d'exemples inopérants.*

De façon globale, les prestations ont été très contrastées pour cette épreuve. En effet, si une très grande majorité des candidats connaît les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les attendus pour chaque classe et tient compte de la progressivité des séances à l'intérieur d'une séquence, il a été aisé de constater un écart entre ceux qui ont su mettre en pratique avec une grande pertinence les acquis théoriques (parfois d'ailleurs avec excellence) et ceux qui ont listé de façon non hiérarchisée des erreurs linguistiques sans capacité de sélection et évoqué des analyses et des stratégies de remédiations floues, incomplètes, ou erronées.

*Présentation du dossier à la partir de la classe cible, des spécificités de l'établissement, des objectifs de la séquence et des entraînements et évaluations proposées*

Le jury a été très sensible aux prestations des candidats qui ont pris soin d'exploiter les spécificités de chaque dossier afin de mettre en évidence la cohérence pédagogique de la démarche.

Ainsi, il était opportun de souligner qu'un projet final d'expression écrite comportant 150 mots à produire constituait un entraînement cohérent pour le baccalauréat pour une classe de Terminale.

Il était également assez aisé de repérer pour ce même dossier que la différence de niveaux entre les productions des élèves pouvait être le reflet de l'hétérogénéité de la classe composée d'élèves ayant choisi l'espagnol comme LV1, LV2 ou encore LVA.

De même, lors d'une séquence aboutissant à la rédaction de sonnets, il était bienvenu de mettre en évidence le guidage très précis de la consigne (forme et fond) qui permettait d'accompagner au mieux les élèves d'une classe de LELE dans la réalisation de cette tâche ambitieuse (évaluation sommative au regard des tâches intermédiaires et des documents modélisants proposés).

Dans le même esprit, il semblait intéressant de souligner que l'étude d'une séquence au cours du premier trimestre invitait d'emblée les candidats à situer les productions dans une démarche introductive calendaire susceptible de relativiser certains non acquis. Cette simple constatation permettait d'envisager par la suite des remédiations à moyen terme par les réactivations d'un apprentissage en spirales lors de l'année scolaire.

C'est dans cette perspective d'ensemble, inhérente au montage de la séquence, que les candidats étaient amenés à considérer comment chaque séance conciliait à dessein les différentes activités langagières en vue de la bonne réalisation du projet final.

Le jury a souhaité mentionner également qu'une connaissance précise des dispositifs pédagogiques existants et des problématiques propres aux élèves à besoins éducatifs particuliers était nécessaire afin d'anticiper les difficultés des élèves et d'évoquer l'importance des choix des équipes éducatives et enseignantes.

Il n'était ainsi pas anodin qu'une équipe d'enseignants souhaitant lutter contre le manque d'ambition scolaire d'élèves d'un collège rural mette en œuvre un projet actionnel portant sur le voyage à travers un concours de podcasts. Parallèlement, si un public issu d'un brassage multi-ethnique était appelé à travailler sur une thématique fondée sur la conception d'une identité commune, il convenait d'insister sur la posture enseignante engagée dans la diffusion de valeurs éthiques et interculturelles comme le suggère le

programme d'Enseignement Moral et Civique. Par ailleurs, les candidats étaient ainsi amenés à relier le thème de l'émancipation et de l'engagement de la femme (dossier portant sur des héroïnes de la Guerre Civile) avec le profil d'une classe très féminine (20 élèves filles).

Dans ce même domaine de parcours Citoyen, le jury a salué les exposés des candidats ayant fait montre de conscience des enjeux liés au travail interdisciplinaire et une compréhension de la notion d'école inclusive.

Rappel important :

L'introduction de productions orales d'élèves à analyser induisait de faire état, dans tout un premier temps, des compétences linguistiques ou erreurs directement en lien avec le caractère oral des travaux rendus (phonologie, débit, fluidité, accentuation, intonation, etc.)

Nous regrettons l'absence d'analyse de bon nombre de candidats qui se sont attachés directement à l'analyse du système-langue hors de tout discours.

Le jury souhaite rappeler que l'espagnol est une langue vivante et que, comme telle, sa dimension orale est essentielle. On pourra attendre des candidats qu'ils mentionnent le plaisir ressenti à l'écoute des productions, au moment où tel élève montrait entrain et dynamisme en s'enregistrant, où tel autre s'évertuait à théâtraliser et à varier ses intonations, où une autre encore saluait son auditoire comme une journaliste en herbe. Toutes ces données « vivantes » sont également à prendre en compte au moment de valoriser le travail de l'élève. Le candidat ne doit pas être insensible à l'effort déployé par les élèves et à leur envie de bien faire. Il doit au contraire s'en servir afin de dynamiser le reste de la classe et de favoriser la désinhibition de tous dans la pratique d'une langue étrangère.

En somme, c'est le regard distancié et professionnel du candidat associé à un esprit pratique et un bon sens commun qui étaient ici convoqués pour rendre compte d'un dossier composé à partir de séquences de terrain, c'est-à-dire d'éléments qui font émerger un projet pédagogique spécifique pour une classe donnée, à un moment donné.

*Analyse des productions d'élèves :*

*Analysez les acquis (culturels, linguistiques et pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes d'évaluation.*

Dans une approche fondée sur une évaluation positive, il était demandé aux candidats de mettre en lumière les acquis des élèves selon les objectifs de la séquence et le niveau attendu pour la classe-cible. Il convenait ici d'établir un bilan objectif et un diagnostic professionnel des éléments acquis, non acquis ou en cours d'acquisition.

Comme indiqué précédemment, nous proposons un tableau recensant exemples pertinents et exemples inopérants assortis d'un commentaire afin que les candidats puissent percevoir la différence d'appréciation entre deux diagnostics établis sur un même point donné.

OBJECTIFS	EXEMPLES INOPERANTS	EXEMPLES PERTINENTS	COMMENTAIRES
<b>Objectifs culturels</b>	L'élève a indiqué « ser latino consiste en diferentes cosas ... la comida con las tapas, la vida sexual y trabajo poco » donc il a compris l'identité latina.	L'élève a, certes, évoqué des éléments propres à la culture latine mais sous la forme de clichés réducteurs. Acquis à relativiser.	Un élève peut citer un élément propre à une culture (ici culture latine) sans en maîtriser la portée. Il conviendra de porter attention à l'ensemble du discours de l'élève afin de confirmer ou d'infirmer sa maîtrise.
	L'élève cite F. Montseny dans sa production. Mais, elle n'a pas été étudiée dans les documents-supports. L'élève ne respecte pas la consigne.	L'élève évoque un autre visage de l'émancipation féminine. Il fait appel à sa culture générale ou au contenu étudié lors d'une séquence antérieure.	L'élève met à profit ses connaissances culturelles ou ses acquis au service du sens. Il convient de valoriser sa démarche.
	L'enseignant n'a aucun objectif culturel pour la séquence proposée.	L'enseignant ne mentionne pas dans le déroulement de la séquence d'objectifs culturels mais il est évident qu'une séquence dédiée à la lecture (même si elle n'est pas hispanique) embrasse des objectifs culturels plus généraux.	Toute séquence comporte un minimum d'objectifs culturels même s'ils n'apparaissent pas précisément dans le descriptif de la séquence, d'autant que le projet final vise dans ce dossier à développer les pratiques d'une lecture cursive d'une classe de 1 <sup>ère</sup> STMG en vue de l'entraînement au Baccalauréat de français.
<b>Objectifs linguistiques</b>	Productions orales : aucune mention de la part du candidat de la phonologie ou de la prosodie.	Prononciation correcte des phonèmes spécifiques : /r/ /j/. Bonne fluidité, essai de théâtralisation, respect des accents de mots et de phrases.	Lorsqu'il s'agit de productions orales, il est essentiel de commencer par la phonologie et la prosodie. Un candidat ne saurait éluder cette dimension orale. Ne pas oublier les autres objectifs mais dans un deuxième temps.
	L'élève n'utilise pas les temps du passé dans sa production donc il ne maîtrise pas ces temps.	L'élève n'utilise pas les temps du passé. On ne peut donc pas vérifier sa maîtrise. Il ne respecte cependant pas la consigne.	Ce n'est pas parce qu'un élève n'utilise pas les temps du passé qu'il ne les maîtrise pas : on vérifiera sa maîtrise en faisant réécrire son texte aux temps du

			passé.
	L'élève maîtrise le conditionnel car il emploie « podría » dans sa copie.	L'élève réutilise la formulation « podría » qui apparaît dans la question. On ne peut donc vérifier s'il maîtrise le conditionnel. On peut même supposer qu'il est dans l'incapacité de conjuguer d'autres verbes à ce mode.	Lorsqu'une seule occurrence d'un temps ou mode apparaît, il faut se demander d'où peut venir ce réemploi. Il convient ainsi de questionner la validation de l'acquis et la capacité de l'élève à conjuguer d'autres verbes à ce même mode.
	L'élève maîtrise l'emploi de « gustar » car il dit « Me gustaba los olores del campo »	L'élève a souhaité employer « gustar ». Il y est partiellement arrivé mais a oublié de l'accorder.	Le simple fait d'utiliser « gustar » ne valide pas l'acquisition de son emploi.
<b>Objectifs pragmatiques</b>	L'élève ne maîtrise aucun objectif pragmatique. Son niveau est vraiment faible.	Il s'agit de la première séquence de l'année et l'on peut constater que cet élève n'a pas encore les automatismes nécessaires à la construction de son discours. Le professeur veillera à développer au cours de l'année scolaire ses aptitudes.	Les candidats doivent prendre en compte le moment de l'année où la séquence a été travaillée. On ne peut exiger d'un élève une même maîtrise en début et en fin d'année scolaire.
	La copie est trop courte donc l'élève n'a pas validé le niveau B1 du CECRL.	L'élève a respecté exactement le nombre de mots proposé par le professeur (1 ligne = 10 mots en version manuscrite). Certes, sa copie est plus courte que les deux autres mais il a su structurer son devoir en introduisant des connecteurs logiques et en créant des paragraphes distincts.	L'économie de moyens ne saurait pénaliser un élève à partir du moment où il a respecté la longueur imposée dans la consigne (150 mots = 15 lignes). Il peut faire preuve d'un esprit synthétique et parfaitement organiser ses idées. L'attribution du niveau B1 du CECRL se fait à partir de l'observation de validation de plusieurs objectifs.

L'élève a bien écrit un poème.	L'élève a respecté la forme du sonnet : soit deux quatrains et deux tercets. Il utilise les rimes consonantes et une hyperbate. Il manie également la comparaison	Un des dossiers proposait aux élèves l'écriture de sonnets. Les objectifs pragmatiques très ambitieux (écriture d'un sonnet, emploi de figures de style) invitent le candidat à repérer et identifier avec précision et rigueur les réussites de l'élève.
Le professeur a proposé une compréhension de l'oral au cours de la séquence alors qu'il demande une expression écrite en évaluation finale. Cela n'aide pas l'élève à développer ses compétences pragmatiques.	Le professeur réalise des compréhensions de l'oral afin de travailler l'ensemble des activités langagières au cours de la séquence. Nous sommes en classe de terminale, le professeur veille à entraîner ses élèves aux épreuves du baccalauréat.	Le candidat doit pouvoir justifier les choix de l'enseignant non seulement à partir de la séquence et des modalités de l'évaluation finale mais aussi à la lumière des enjeux concrets (ici la réussite à l'épreuve de compréhension de l'oral du baccalauréat)
Le professeur n'a pas travaillé l'expression écrite au cours de la séquence et il propose une expression écrite en évaluation. Il n'a pas préparé correctement les élèves.	Aucune mention de travail d'expression écrite n'apparaît clairement dans la séquence mais on peut imaginer que le professeur a demandé la réalisation de petites expressions écrites à la maison. De plus, l'élaboration de la trace écrite en fin de cours a pu être l'occasion de travailler cette activité.	Le candidat doit faire preuve de bon sens commun et réfléchir au déroulement concret d'une séquence en classe. Il est évident que l'EE est travaillée à chaque séquence (notamment via la trace écrite de fin de séance). Ce n'est pas parce qu'elle n'apparaît pas formalisée dans le dossier que cette activité a été oubliée par le professeur.

*Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe*

*Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et/ des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.*

La différenciation pédagogique en lien avec l'évaluation des productions des élèves s'établit sur deux phases consécutives : le repérage des erreurs (identification et motifs) puis les propositions de remédiations collectives et individuelles qui entraînent reprises, nouvelles activités et possibles prolongements.

Les erreurs relevées ci-dessous ne sont pas exhaustives ; elles sont volontairement présentées selon les diverses parties de la linguistique en guise de possible schéma hiérarchique (phonologie, sémantique, syntaxe, morphologie) ou selon les catégories

cognitives (erreurs interlinguales, méconnaissance des usages, etc.). De même, les remédiations mentionnées ci-dessous apparaissent à titre indicatif, sont variables selon les dossiers et évidemment plus variées encore que ces simples pistes.

<b>ERREURS LINGUISTIQUES</b>	<b>PHONOLOGIE ET HIÉRARCHISATION ENSEIGNANTE DES ERREURS À REVOIR SI PRODUCTIONS ORALES D'ÉLÈVES</b>
<b>Identification inopérante</b>	Oubli de la nature des supports audios Relevé systématique en 1er d'erreurs de langue (grammaire, barbarisme, etc.)
<b>Identification opérante</b>	Saisie des erreurs en lien avec les spécificités d'un discours oral en premier (phonologie, débit, prosodie, etc.)
<b>Remédiations inopérantes</b>	Remédiations portant sur des faits linguistiques hors de toute prise en compte de l'oralité
<b>Remédiations pertinentes</b>	Phonologie : fiche de correction individuelle puis reprise (smartphone et baladodiffusion pour dépôt des réenregistrements sur l'ENT, trabalenguas, interventions de l'assistant de langues, etc.) -Accentuation : Proposer une reprise du mp3 en ayant souligné auparavant avec l'élève les accents toniques, exercices de discrimination, d'imitation et de production en salle multimédia - Débit : proposer des activités collectives permettant de travailler la fluidité et le débit via une mémorisation préalable (chant, théâtre)
<b>Commentaires</b>	Hiérarchiser la présentation des erreurs selon un ordre décroissant de gravité de l'erreur et/ou selon les objectifs de la séquence La compétence communicationnelle est par ailleurs une compétence transférable qu'il convient de valoriser

<b>ERREURS LINGUISTIQUES</b>	<b>TEMPS VERBAUX</b>
<b>Identification inopérante</b>	Erreurs sur le prétérit (trop vague)
<b>Identification pertinente</b>	<b>Exemple 1 : « tomí* el tren »</b> Maîtrise de la morphologie du prétérit mais confusion du groupe du verbe <b>Exemple 2 : « los conquistadores masacran »</b> Évitement du prétérit
<b>Remédiations inopérantes</b>	Faire remplir des tableaux de verbes
<b>Remédiations pertinentes</b>	<b>Exemple 1 :</b> - Demander à l'élève de réaliser un memento individuel (infinitif > 1ere pers. du prétérit) à partir d'un relevé de verbes d'un texte de la séquence = Tutorat d'un élève maîtrisant le prétérit <b>Exemple 2 :</b> Souligner dans la copie l'indicatif présent et faire réécrire le paragraphe au prétérit
<b>Commentaires</b>	S'attacher à évaluer la spécificité orale de la production en 1 <sup>er</sup> Hiérarchiser la présentation des erreurs selon un ordre décroissant de gravité de l'erreur et/ou selon les objectifs de la séquence La compétence communicationnelle est par ailleurs une compétence transférable qu'il convient de valoriser

<b>ERREURS LINGUISTIQUES</b>	<b>ERREURS INTERLINGUALES</b>
<b>Identification inopérante</b>	<b>Exemple 3 : « nove* » au lieu de « nueve »</b> <i>L'élève ne maîtrise pas le lexique de la numérotation</i>
<b>Identification pertinente</b>	<b>Exemple 4 : « Ser/Estar »</b> <i>Confusion à cause du calque avec la langue source française « être »</i>
<b>Remédiation inopérante</b>	<b>Exemple 3 « nove* »</b> : Demander à l'élève de s'autocorriger à partir des termes soulignés
<b>Remédiation pertinente</b>	<b>Exemple 4 « Ser/Estar »</b> : Révision collective de la règle de l'emploi de ser/estar (re-conceptualisation) puis réemploi à partir de phrases erronées relevées dans les productions des élèves
<b>Commentaires</b>	<b>Exemple 3</b> : Autocorrection pertinente si erreur d'inattention et/ou si niveau linguistique et d'autonomie suffisants. Il convenait ici de souligner que les élèves suivaient l'italien en LVE 3 (>italianisme)

<b>ERREURS LINGUISTIQUES</b>	<b>SYNTAXE ET MORPHOLOGIE VERBALE</b>
<b>Identification inopérante</b>	<b>Exemple 5 : « tiene matar*»</b> <i>L'élève ne sait pas construire un passé composé (or la copie montre d'autres occurrences correctes de ce temps)</i>
<b>Identification pertinente</b>	<b>Exemple 5 : « tiene matar* »</b> <i>L'élève a dû utiliser Google Trad et confond de surcroît en français l'infinitif et le participe passé</i>
<b>Remédiation inopérante</b>	<i>Lui demander d'aller réviser sur le net la construction du passé composé</i>
<b>Remédiation pertinente</b>	<i>Remédiation collective : prendre des exemples de locutions pour rendre lisibles les failles des traducteurs en ligne Remédiation individuelle : recherche de vocables dans un dictionnaire unilingue en ligne puis reprise de la production</i>
<b>Commentaires</b>	<i>Toute recherche sur le Net doit être guidante et proposer des URL prédéterminées par l'enseignant (à consigner de préférence sur l'ENT) Amener les élèves à concevoir la langue comme un système et non comme un cumul de signifiants. Possibilité de travail en interdisciplinarité (français, philosophie si Terminale).</i>

<b>ERREURS LINGUISTIQUES</b>	<b>SÉMANTIQUE ET LEXIQUE</b>
<b>Identification inopérante</b>	<i>Manque de lexique</i>
<b>Identification pertinente</b>	<i>L'élève n'a pas su réemployer le lexique de production indiqué dans les objectifs linguistiques</i>
<b>Remédiation inopérante</b>	<i>Liste de vocabulaire à revoir</i>
<b>Remédiations pertinentes</b>	<i>-Solliciter une nouvelle transposition individuelle créative comme une réécriture à la manière de ... avec de liste de termes préétablis à inclure dans la production - Si élève en difficulté : un exercice d'application avec un texte à trous sur le thème du dossier</i>
<b>Commentaires</b>	<i>La mémorisation doit être prolongée par une re-transposition quand le niveau de l'élève le permet. Ce type de remédiation (réécriture) est particulièrement préconisé pour des classes ayant une appétence pour les langues et /ou la littérature (bi-langues, Bachibac, LELE).</i>

<b>ERREURS LINGUISTIQUES</b>	<b>MORPHOLOGIE LEXICALE</b>
<b>Identification inopérante</b>	<b>Exemple 6 : Confusion « causa » / « cosa »</b> <i>car mots qui se ressemblent</i>
<b>Identification pertinente</b>	<b>Exemple 6 « causa » / « cosa »</b> : confusion probablement due à la similitude phonologique (paronomase) <b>Exemple 7 : « los fectos* »</b> , barbarisme lexical issu d'un mélange de termes français (« faits ») et espagnol (« hechos »)
<b>Remédiation inopérante</b>	<b>Exemple 6</b> : Lui demander d'aller chercher dans le dictionnaire le sens de ces mots
<b>Remédiation pertinente</b>	<b>Exemple 7</b> : Correction avec l'aide de l'enseignant (AP si collègue par exemple) et refaire des phrases sur le thème à partir d'amorces avec « hechos »
<b>Commentaires</b>	<b>Exemple 6 « causa » / « cosa »</b> : L'élève en réception doit sûrement différencier les deux termes mais il les confond en production

<b>ERREURS LINGUISTIQUES</b>	<b>PAS D'USAGE DE STRUCTURES D'OPINION</b>
<b>Identification inopérante</b>	<i>L'élève n'a pas suivi la consigne qui indiquait pourtant d'exprimer son avis personnel</i>
<b>Identification pertinente</b>	<i>Relever d'après une évaluation diagnostique au regard des autres productions que cet élément a été majoritairement acquis</i>
<b>Remédiation inopérante</b>	<i>Solliciter une réécriture de la production sans avoir identifié le motif de l'erreur (manque linguistique ou mauvaise lecture de la consigne/objectif pragmatique)</i>
<b>Remédiations pertinentes</b>	<i>Indiquer que le niveau des élèves (A2/B1) permet d'entraîner d'une intention expositive à une intention démonstrative (B1+) voire argumentative (vers B2) S'il s'agit d'un élève de 1ere, indiquer que cet objectif pourra être exploité dans le cadre de travaux personnels encadrés</i>
<b>Commentaires</b>	<i>Une réactivation collective peut être sollicitée lors de la prochaine séquence (article d'opinion comme document modélisant pour le projet final) Une remédiation individuelle possible pour le travail de l'élève en question : fiche pédagogique sur l'expression de l'opinion et contrat pédagogique l'invitant à utiliser un nombre déterminé d'amorces et de structures lors de sa prochaine rédaction</i>

Les prolongements proposés par les candidats ont souvent permis de mettre en valeur leurs capacités à concevoir l'apprentissage sur une durée à moyen et long terme par des réactivations ou remédiations exploitant à partir de nouvelles stratégies les supports de la séquence ou de nouvelles ressources. La connaissance du patrimoine hispanique (productions récentes ou plus anciennes de réalisateurs, peintres, photographes, dessinateurs, etc.) a été saluée, de fait, par le jury quand des candidats ont conclu les possibles remédiations par la référence à une activité à partir d'un support en lien avec les notions ou avec les thématiques des dossiers (guerre civile, identité latino-américaine, la conquête, les héroïnes hispaniques, la lecture-plaisir, etc.).

## FOCUS – CONSEILS AUX CANDIDATS

- Dépasser la simple relecture des données descriptives du dossier (qui serait fortement sanctionnée) au profit d'une analyse distanciée.
- Avoir recours à une langue soutenue (capacité de maîtrise de la langue française évaluée par le jury)
- Maîtriser parfaitement les programmes de Langues vivantes des Collèges et des Lycées et les niveaux de compétences du CECRL auxquelles ils sont adossés
- Maîtriser les outils d'analyse du discours pour répertorier avec pertinence et clarté les erreurs linguistiques des productions
- Être capable de se référer aux filières et cursus spécifiques (bi-langues, Bachibac, sections européenne ou internationale, SEGPA, ULIS), aux enseignements de spécialité en série littéraire (Langue Vivante Approfondie, Littérature Étrangère en Langue Étrangère)
- Être capable d'inscrire la démarche pédagogique dans une approche transversale (ex. Enseignement Moral et Civique et Parcours citoyen, Histoire des arts au collège, contribution transdisciplinaire inscrite dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture comme les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) et dans des dispositifs d'accompagnement (Travaux Personnels Encadrés, Accompagnement Personnalisé)
- Proscrire l'utilisation d'un jargon parfois non maîtrisé s'il n'est pas illustré par une véritable projection dans une réalité de classe. Les membres du jury sont en droit d'attendre des propositions très concrètes en termes de consignes ou d'activités comme remédiation
- Proscrire les abréviations à l'oral de type CO, EE, EOC, etc.
- Savoir gérer son temps lors de la préparation de cette épreuve (2 heures) est un élément clé pour réussir cette épreuve. S'entraîner au préalable, dans le temps imparti, à hiérarchiser les erreurs, à évaluer les remédiations proposées, etc.

## **Ensemble des sujets de mise en situation professionnelle**

# CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

**Document 1** : Un fragmento del discurso de Adolfo Suárez, pronunciado el 1° de junio de 1996, con motivo de la entrega del premio Príncipe de Asturias, in :  
<http://www.abc.es/espana/20140323/rc-premia-obra-realizada-todo-201403231535.html>

**Document 2** : Un fragmento de la Ley de la Memoria Histórica, del 26 de diciembre de 2007, in :  
<http://leymemoria.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/LeyMemoria/es/memoria-historica-522007>

**Document 3** : Un fragmento del artículo de Santos Juliá, « Año de memoria », *El País*, 31 de diciembre de 2006, [http://elpais.com/diario/2006/12/31/domingo/1167539433\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/12/31/domingo/1167539433_850215.html)

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

**II. EN FRANÇAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 de la ligne 17 à 37 (« Todos los españoles teníamos que llegar » jusqu'à « que la ley fuera igual para todos los españoles »), et sur les documents 2 et 3 en entier.

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

**Document 1:**

En la transición nos propusimos todos los españoles la reconciliación definitiva. Y quisimos acabar con el mito de las dos Españas, siempre excluyentes y permanentemente enfrentadas. Pensamos que España o es obra común de todos los españoles, de todos los pueblos que la forman y de todos los ciudadanos que la integran, o simplemente no es España. La transición fue, sobre todo, a mi juicio, un proceso político y social de reconocimiento y comprensión del "distinto", del "diferente", "del otro español", que no piensa como yo, que no tiene mis mismas creencias religiosas, que no ha nacido en mi comunidad, que no se mueve por los ideales políticos que a mí me impulsan y que, sin embargo, no es mi enemigo sino mi complementario, el que completa mi propio "yo" como ciudadano y como español, y con el que tengo necesariamente que convivir porque sólo en esa convivencia él y yo podemos defender nuestros ideales, practicar nuestras creencias y realizar nuestras propias ideas. Creo que nadie, en política democrática posee la verdad absoluta. La verdad siempre implica una búsqueda esforzada que tenemos que llevar a cabo en común, desde el acuerdo de convivir y trabajar juntos. A esta convivencia libre y pacífica, a esa concordia, nos impulsa como necesidad no solamente el pasado histórico, sino el presente y el futuro. Esa concordia está fundada en realidades comunes económicas, sociales y políticas que, a mi juicio, son indiscutibles. Todos los españoles teníamos que llegar -sin abdicar de nuestras propias ideas y creencias- a un acuerdo esencial, a un pacto fundamental de concordia que es necesario renovar cada día. Creo que así lo hicimos bajo el amparo de la Corona. Así creo que lo debemos seguir haciendo en torno a la Constitución y su cumplimiento y en torno a la Monarquía y a esa realidad común que se llama España. Ese acuerdo ha de reflejar lógicamente la necesidad que tenemos de afrontar juntos, en forma solidaria, el futuro, que a todos nos concierne y hasta la energía, la esperanza y el optimismo con que debemos hacerlo. Creo que la piedra angular sobre la que, en nuestra transición, se asentó la democracia, consistió, precisamente, en la implantación política y vital de la concordia civil. Y eso debíamos conseguirlo desde el pluralismo que, realmente, se daba entre nosotros. Desde la tolerancia y desde la libertad. El ánimo común para buscar la concordia y la consolidación de este pacto fundamental de convivencia política fue la que permitió la adopción de las decisiones esenciales de la transición: el reconocimiento de los derechos humanos y las libertades públicas, la aprobación de la Ley para la Reforma Política, las amnistías que permitieron la vuelta de los exiliados de hacía casi cuarenta años, la celebración de las primeras elecciones generales libres, la construcción política del consenso, la elaboración y aprobación de los Pactos de la Moncloa y, por último, la aprobación y promulgación de nuestra vigente Constitución. Alguien ha dicho que en la Transición conseguimos los españoles en doscientos días lo que no habíamos logrado en doscientos años: que en nuestras cárceles no hubiera un sólo preso político, que en el extranjero no hubiera un solo exiliado por sus ideas y que la ley fuera igual para todos los españoles. [...]

Si la concordia fue posible hace veinte años, pese a los obstáculos que a ella se oponían, creo que no podemos dudar de la capacidad de los españoles de hoy y del futuro que Vuestra Alteza representa. Hemos demostrado nuestra aptitud para la convivencia en libertad. Hoy debemos consolidar nuestra voluntad de concordia. Hemos conseguido, desde ella, nuestra integración en la Unión Europea y en los más importantes foros internacionales. Hoy España está abierta al mundo y el mundo valora los esfuerzos realizados desde la transición. Hoy, sobre todo, los españoles somos conscientes de que cualquier violación de los derechos humanos o de la dignidad de la persona, que se produzca en nuestro país o en cualquier otro lugar del mundo, constituye asimismo una violación que se hace a nuestros derechos y a nuestra dignidad personal. Y debemos actuar con la solidaridad debida y con la eficacia

50 necesaria. La España de hoy, con sus luces y sus sombras, apenas tiene que ver con las zozobras de la España de ayer. Somos un pueblo que ha superado muchísimos problemas en estos años, pero que debe seguir aprendiendo la gran lección de la concordia, de la convivencia en libertad y en justicia. En el futuro yo creo que España podrá superar cuantas dificultades se le planteen y realizar su decisiva aportación a la concordia de las naciones. Y para ello creo que los españoles puede que sólo tengamos que hacer una cosa: cultivar, día a día, allí donde nos encontremos, la buena semilla de la concordia.

“Discurso de Adolfo Suárez, Premio Príncipe de Asturias, 1º de junio de 1996”

## Document 2:

El espíritu de reconciliación y concordia, y de respeto al pluralismo y a la defensa pacífica de todas las ideas, que guió la Transición, nos permitió dotarnos de una Constitución, la de 1978, que tradujo jurídicamente esa voluntad de reencuentro de los españoles, articulando un Estado social y democrático de derecho con clara vocación integradora. El espíritu de la Transición da sentido al modelo constitucional de convivencia más fecundo que hayamos disfrutado nunca y explica las diversas medidas y derechos que se han ido reconociendo, desde el origen mismo de todo el período democrático, en favor de las personas que, durante los decenios anteriores a la Constitución, sufrieron las consecuencias de la guerra civil y del régimen dictatorial que la sucedió.

10 Pese a ese esfuerzo legislativo, quedan aún iniciativas por adoptar para dar cumplida y definitiva respuesta a las demandas de esos ciudadanos, planteadas tanto en el ámbito parlamentario como por distintas asociaciones cívicas. Se trata de peticiones legítimas y justas, que nuestra democracia, apelando de nuevo a su espíritu fundacional de concordia, y en el marco de la Constitución, no puede dejar de atender. [...] Es la hora, así, de que la

15 democracia española y las generaciones vivas que hoy disfrutan de ella honren y recuperen para siempre a todos los que directamente padecieron las injusticias y agravios producidos, por unos u otros motivos políticos o ideológicos o de creencias religiosas, en aquellos dolorosos períodos de nuestra historia. Desde luego, a quienes perdieron la vida. Con ellos, a sus familias. También a quienes perdieron su libertad, al padecer prisión, deportación,

20 confiscación de sus bienes, trabajos forzosos o internamientos en campos de concentración dentro o fuera de nuestras fronteras. También, en fin, a quienes perdieron la patria al ser empujados a un largo, desgarrador y, en tantos casos, irreversible exilio. [...] En este sentido, la Ley sienta las bases para que los poderes públicos lleven a cabo políticas públicas dirigidas al conocimiento de nuestra historia y al fomento de la memoria democrática.

25

“Ley de la Memoria Histórica, Ley 52/2007, 26 de diciembre de 2007”

## Document 3:

Cuando los exiliados comenzaron a encontrarse con disidentes del interior -monárquicos, católicos, antiguos falangistas-, el primer punto del orden del día era proyectar hacia atrás una amnistía general que permitiera mirar hacia adelante. Sin ella habría sido imposible el encuentro de Múnich o las "mesas democráticas" en las que comunistas y católicos se hicieron demócratas antes de la democracia.

5 Sobre ese clima moral, que entrañaba profundas consecuencias políticas, se basó la transición. No es verdad, por mucho que se repita, que aquéllos fueran años de amnesia y silencio sobre el pasado: nunca se ha escrito ni debatido tanto de la guerra y del franquismo como en los años de la transición. Ocurrió, sin embargo, que memoria y recuerdo se encaminaron a abrir

10 caminos de futuro: si la transición fue posible se debe a que los mayores, los que hicieron la guerra, habían aprendido su terrible lección, y a que sus hijos, al borrar la divisoria entre vencedores y vencidos, liquidaron su no menos terrible herencia. [...]

15 Pero amnistiar no es ignorar ni silenciar: sabemos muy bien lo que pasó. Hay cientos, miles de relatos de todo tipo sobre la guerra y la dictadura. Tal vez el Gobierno debió haberlo pensado un momento antes de proponer una ley de memoria histórica. Lógicamente, como en tantas ocasiones, ha tenido que volver sobre sus pasos. La ley ha cambiado de nombre y de objetivo. Ahora se trata de reconocer y ampliar derechos y establecer medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia en la guerra y en la dictadura, es decir, de hacer lo

20 que se ha venido haciendo paso a paso desde la transición. Para culminar la tarea habrían bastado decisiones políticas sobre las cuestiones pendientes. No ha sido así, y el año de la memoria se cierra, como no podía ser de otra forma, con todas las memorias enfrentadas.

Santos Juliá, « Año de memoria », *El País*, 31 de diciembre de 2006.

# CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

**Le dossier suivant est composé de trois documents:**

**Document 1 :** Un fragmento de la novela de Claudia Piñeiro, Santillana Ediciones, 2010, pp. 63-64 [primera edición: Alfaguara, 2005].

**Documento 2 :** Un fragmento de un artículo de Sonia Roitman (socióloga), “Urbanizaciones cerradas a escala Planetaria”, *ProsPectiva. revista de trabajo social e intervención social*, n° 21, abril 2016, pp. 13-22.

**Documento 3 :** Un dibujo del humorista argentino Caloi (1948-2012), in : <http://elistas.egrupos.net/lista/encuentrohumboldt/archivo/indice/3341/msg/3418/>

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur les trois documents, en entier.

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

**Document 1:**

*Las viudas de los jueves propone como escenario la vida en La Cascada, un barrio privado, donde viven familias de muy buen nivel económico, que lo van perdiendo a lo largo de la novela. Romina es hija adoptada de una de estas familias pudientes : al llegar la niña a su nuevo hogar, le cambiaron el nombre, ya que el de Ramona le pareció a la madre adoptiva demasiado popular y en contradicción con su clase social.*

**Capítulo 11**

Romina y Juani se conocen en la placita de La Cascada. A pesar de ir al mismo colegio, no se cruzaron antes. Se conocen una tarde. Juani llega en bicicleta, solo. Es uno de los pocos chicos que va a la plaza solo. Todos los demás están acompañados. Por sus "chicas que los cuidan". Las empleadas domésticas de sus familias. Juani ya no tiene; tuvo, pero ahora no,

5 sólo viene una mujer a limpiar la casa por las mañanas, pero a la mañana él va al colegio. Los chicos se hamacan demasiado rápido. Algunos se enroscan y luego giran descontrolados. Romina no los mira para no marearse. Dibuja con una rama en la arena. Dibuja una casa, y un río. Los borra. Un chico muy alto enrosca la cadena de la hamaca al travesaño superior para quedar más lejos del suelo. Antonia balancea a Pedro en una hamaca de bebés mientras charla

10 con otra empleada. Hablan el mismo idioma, pero suenan distinto. El chico muy alto se aburre y se va. Juani se sube a la hamaca que deja. La desenrosca. Se hamaca solo. Dos nenas se pelean por otra hamaca. Una de jean bordado le tira del pelo a otra de vestido rosa. La otra llora. Nadie las mira, sólo Romina. Lloro más fuerte. Grita. Entonces se acercan las chicas que las cuidan. "Qué demonio eres", le dice una a la que no llora. "Déjale la hamaca a tu amiguita,

15 no le hagas llorar." La chica no quiere, no suelta la hamaca. La del vestido rosa llora más. Juani se baja de su hamaca y estira las cadenas hacia donde está la chica que llora. "Toma", le dice. Romina mira, mientras dibuja en la arena. "Yo quiero la otra", le contesta la chica. Juani le acerca su hamaca a la chica que no llora, le propone cambiarla por la que quiere la que llora. La que no llora no acepta. Juani se fastidia y se vuelve a hamacar, alto, cada vez más

20 alto. "Le voy a decir a tu mamá", le dice la chica que la cuida a la que no llora y no larga la hamaca. "Putá", le contesta la chica y sale corriendo. La chica que llora deja de llorar y sale corriendo detrás de ella. Le pisan el dibujo a Romina. Se suben al tobogán amarillo, se tiran, se ríen. Las chicas que las cuidan vuelven a sentarse en el banco y otra vez hablan. Una se queja de que su patrona no le deja dormir la siesta y que por eso se le hinchan las piernas.

25 Juani se hamaca cada vez más alto. Romina lo mira. Sepulta el dibujo pisado pasando sobre él la rama y vuelve a mirarlo. Desde donde está ella parecería que Juani tocara el cielo con los zapatos marrones. Le falta un cordón. Romina se para, va a la otra hamaca. Se hamaca. Trata de alcanzarlo. Cuando cree que está a punto de hacerlo Juani se arroja desde lo alto y cae sobre la arena. La hamaca vacía sigue moviéndose, pero ahora lo hace sin peso, incierta.

30 Romina quiere saltar, pero no se atreve. "Dale, tírate que no pasa nada", le dice Juani desde abajo. Ella va y viene sin decidirse. "Dale, que yo te espero." Romina se lanza. Se deja caer en el aire y por primera vez desde que vino de Corrientes se siente liviana. Cae a la arena y se tuerce un pie. Juani la ayuda a levantarse. "¿Te lastimaste?", le pregunta. "No", le contesta ella y se ríe. "¿Cómo te llamas?", le pregunta él. "Ramona", escribe ella sobre la arena.

Claudia Piñeiro, *Las viudas de los jueves* [2005].

**Document 2:**

Hace veinte años muy pocas personas habían escuchado palabras como ‘urbanizaciones cerradas’, ‘barrios cerrados’, ‘barrios privados’, ‘fraccionamientos cerrados’, ‘clusters’, ‘condominios’, ‘encerramiento residencial’ o ‘ciudades privadas’. [...] ¿Qué son entonces las urbanizaciones cerradas? No existe una única definición porque de cierta manera sus características tienen que ver con el contexto geográfico donde se desarrollan. Por ejemplo en Brasil, predominan las urbanizaciones cerradas verticales (‘torres en altura’), mientras que en Argentina se trata de un fenómeno principalmente de viviendas horizontales unifamiliares. En el caso de Colombia se habla de ‘encerramiento residencial’. Si bien el contexto es importante y otorga en algunos casos elementos distintivos, la creciente globalización ha sido una influencia muy importante. Es común que desarrolladores inmobiliarios internacionales desarrollen el mismo diseño y tipología de viviendas en contextos culturales muy diferentes como pueden ser Estados Unidos o China. Incluso es frecuente que se utilicen nombres en inglés o relacionados con otros países (Hirt, 2012). Cuando hablamos de urbanizaciones cerradas, nos referimos a conjuntos residenciales cerrados por muros, barreras, rejas y vallas que incluyen viviendas unifamiliares (algunas veces también edificios multifamiliares) y áreas privadas para uso colectivo. Tienen dispositivos de seguridad y generalmente servicios e infraestructura de alta gama. Han sido diseñadas para brindar seguridad a sus residentes y prevenir el ingreso de no-residentes y concebidas como lugares cerrados desde su inicio. Ellas privatizan el uso del espacio público, como calles y espacios verdes; poseen un código de convivencia y reglamento de construcción. Generalmente tienen una asociación de residentes que administra el barrio y se encarga de establecer las reglas y castigos para aquellas y aquellos residentes que no siguen estas reglas internas. Sus residentes deben pagar una cuota mensual o anual para cubrir gastos de mantenimiento y prestación de servicios (por ejemplo de seguridad interna). Las urbanizaciones cerradas son habitadas voluntariamente por un grupo social bastante homogéneo. [...] El debate académico ha dado cuenta de las consecuencias espaciales, sociales, políticas, económicas y ambientales de la expansión de urbanizaciones cerradas a ‘escala planetaria’, como dirían Brenner y Schmid (2011). Estas consecuencias son negativas en muchos casos, pero también positivas en otros. Es decir, no se puede ignorar que se trata de un estilo de vida y un tipo residencial que satisface las necesidades de algunos grupos sociales y por eso es y seguirá siendo elegido por ellos. Podríamos decir que hay consecuencias positivas a nivel individual que incluyen tener mayor seguridad personal y familiar, tener acceso a áreas verdes, a mayor espacio y, en muchas ocasiones, a mayor contacto con la naturaleza. Sin embargo, también hay consecuencias negativas a nivel social o comunitario, es decir a nivel de la sociedad como un colectivo. Estas consecuencias negativas se refieren a hacer más evidentes las diferencias y tensiones sociales ya que no todas las familias tienen acceso a vivir en una urbanización cerrada, a incentivar a los/as residentes de estos conjuntos residenciales a desvincularse de los problemas de la ciudad pública y, en consecuencia, a dejar de demandar responsabilidad por parte de las autoridades gubernamentales que tienen la obligación de velar por el bienestar público de toda la sociedad. Las urbanizaciones cerradas generan un mayor uso de recursos escasos como son la tierra urbana y el agua al requerir grandes extensiones de terreno y tener infraestructura que necesita un alto consumo de agua (lagos artificiales y áreas verdes extensas) y además incentivan el uso del transporte privado, ocasionando problemas de congestión vehicular y contaminación sonora y del aire. Esto perjudica a la sociedad en su conjunto.

Sonia Roitman, “Urbanizaciones cerradas a escala Planetaria”, *Prospectiva. revista de trabajo social e intervención social*, n° 21, abril 2016.

Document 3 :



Dibujo humorístico de Caloi

# CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

**Le dossier suivant est composé de trois documents:**

**Document 1 :** Fragmento de « La barra de pan », in Manuel Rivas, *Ella, maldita alma*, Madrid, Alfaguara, 1999, pp. 87-91.

**Documento 2 :** Fragmento de Carmen Martín Gaité, *El cuarto de atrás* [1978], Barcelona, Destino, 1996, pp. 187-189.

**Documento 3 :** Foto de archivo « Sevillanos en cola ante un despacho de cartillas de racionamiento a principios de la década de 1940 », *ABC de Sevilla*, 12/09/07.

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 de la ligne 9 à la fin, et sur les documents 2 et 3 en entier.

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

**Document 1 :**

De niño, en los tiempos del hambre, mi madre me mandó con la cartilla de racionamiento. A ver qué daban. Siempre daban poco, pero cualquier cosa que entrase en la casa del pobre era un manjar. Nosotros vivíamos en la aldea, pero no teníamos tierras. Mi padre, ya sabéis, era obrero. Los labradores aún se iban arreglando. Venían los de Abastos, rapiñaban todo lo que podían, pero siempre había algo que echar al puchero. Pero el nuestro, las más de las veces, solo tenía un hueso para darle sabor al caldo de verdura. Y éramos muchos en la familia, una rueda de polluelos alrededor de la madre. Cuentas esto ahora y se ríen de uno, pero vosotros sabéis que era cierto.

Pues bien, mi madre me mandó con la cartilla. Me dijo: Anda, a ver qué dan.

Salí por la mañana temprano. Tenía que andar cinco kilómetros hasta Cambre. Dejé atrás la casa, oscura y ahumada, porque las desgracias nunca vienen solas y el fuego arde mal, se hace perezoso cuando no tiene sustancia que cocer. Dejé atrás a mis hermanos, una letanía coral de llanto y tos. Y el día, por fuera, era como la casa por dentro. Con una niebla pegajosa, una roña fría y tristonera que envolvía todas las cosas y se te metía en la cabeza. Había algunos pájaros en ramas y cercados, pero todos parecían estar de luto, ensimismados y con el capuchón fúnebre. El camino estaba enlameado y yo buscaba apoyos de piedra para no emparar los zuecos, pero a veces resbalaba, hasta que el barro me llegó a los tobillos y entonces me despreocupé, y me metía en los charcos adrede, como animal de agua. Por los lugares que pasaba, la gente no parecía verme. Yo decía buenos días, miraban de reojo, pero no respondían a mi saludo. Era un niño invisible.

Así fue mi viaje hacia la barra de pan. Porque todo cuanto me dieron cuando mostré la cartilla fue una barra de pan.

Y volví abrazado a la barra. Para mí aquel pan tenía el color del oro. Ahora caminaba con mucho tiento, dando rodeos para encontrar el buen paso. Por nada del mundo podía resbalar y echarla a perder. Fue entonces cuando el hambre despertó. Yo la mantenía entretenida, adormecida, pero creo que despertó al sentir tan cerca el pan. Y, sin pensar, cogí un cuscurro. Y lo dejé ablandar en la boca, demorando, sin masticar. Me sabía a todos los sabores. A dulce, a caramelo, a maravilla. Y ya noté que el día estaba clareando, con la niebla que se alejaba, deshiliéndose en los árboles.

Y los dedos siguieron agujereándole las entrañas, haciendo bolitas de miga. Andaban a su aire, sin que yo tuviese cuenta de ellos, y llevaban las migas a la boca como si fuese otro quien me las diese. Sí que era un bonito día. Nunca había reparado en los colores que tiene el invierno en Galicia. Con las violetas al borde del camino, los tojos que doran los montes, las flores de los nabales como inmensas alfombras palaciegas.

Otro bocado y los pájaros se ponen a cantar. El mirlo, el petirrojo, el gorrión, el reyezuelo, la collalba, el herrerillo, el pinzón, la alondra en lo alto. Alegres parientes que no emigran.

Otro pedazo de pan en el paladar y las campanas de Sigrás que se ponen a repicar. No era un sonido fúnebre, como acostumbraban en aquel tiempo. Era un repique festivo, que recorría los campos como una alborada.

El mugir de las vacas y el canto de los gallos parecían himnos de abundancia y de vida. Un viejo apilaba estiércol en el carro, llenando la mañana de un aroma cálido que olía a las cosechas futuras, a cachelos cocidos y a borona, e incluso a las sardinas del mar.

¡Buenos días, chaval!, dijo Vulto, el viejo vecino que nunca decía palabra. ¡Feliz Navidad! Aquel saludo cariñoso tuvo el efecto de una bofetada. Vulto era mudo y la Navidad había pasado hacía un mes.

Miré hacia abajo. De la barra sólo quedaba un polvo de harina en el gabán. Ante mi casa, lo sacudí como quien sacude un pecado. Abrí la puerta y una docena de ojos, en aquella cueva ahumada, miró con brillo de ansia para mí.

- ¿Qué te han dado?, preguntó mi madre.  
 50 Un pan, dije, una barra de pan.  
 Para no retrasar más la penitencia, añadí a continuación: Me la he comido entera por el camino. Y dejé caer los brazos, acercándome a ella con desazón, deseando que me golpease muy fuerte.  
 Mi madre me miró de frente, como quien se pregunta en qué momento se estropea la obra  
 55 de Dios. Pero luego me acercó a su vientre y me secó la cara con aquel delantal que tenía, estampado en flores de manzanilla.  
 Y mi madre dijo: ¡Has hecho bien, hijo, has hecho bien!

Manuel Rivas, « La barra de pan », 1999.

## Document 2 :

- ¿Y con la guerra cambiaron las cosas?
- Sí. Hay como una línea divisoria, que empezó a marcarse en el año treinta y seis, entre la infancia y el crecimiento. La amortización del cuarto de atrás y su progresiva transformación en despensa fue uno de los primeros cambios que se produjeron en la parte  
 5 de acá de aquella raya.
- ¿Se convirtió en despensa?
- Sí, pero no de repente. Antes de nada, hay que decir que en el cuarto de atrás, había un aparador grande de castaño; guardábamos allí objetos heterogéneos, entre los que podía aparecer, a veces, un enchufe o una cuchara, que venían a buscar desde las otras  
 10 dependencias de la casa, pero esa excepción no contradecía nuestra posesión del mueble, disponíamos enteramente de él, era armario de trastos y juguetes, porque la función de los objetos viene marcada por el uso, ¿no cree?
- Sí, por supuesto.
- Y, sin embargo, su esencia de aparador constituyó el primer pretexto invocado para la  
 15 invasión. Cuando empezaron los acaparamientos de artículos de primera necesidad, mi madre desalojó dos estantes y empezó a meter en ellos paquetes de arroz, jabón y chocolate, que no le cabían en la cocina. Y empezaron los conflictos, primero de ordenación para las cosas diversas que se habían quedado sin guarida, y luego de coacción de libertad, porque en el momento más inoportuno, podía entrar alguien, como Pedro por  
 20 su casa, y encima protestar si el camino hacia el aparador no estaba lo bastante limpio y expedito. Pero hasta ahí, bueno; lo peor empezó con las perdices.
- No me diga que les metieron también perdices.
- Sí, perdices estofadas. Como escaseaba mucho la carne, mi madre, en época de caza, se pasaba días y días preparando en la cocina una enorme cantidad de perdices estofadas,  
 25 que luego metía en ollas grandes con laurel y vinagre, eran tantas que no sabía dónde ponerlas y, claro, dijeron que a las niñas les sobraba mucho sitio: aquellos sarcófagos panzudos, alineados contra la pared, fueron los primeros realquilados molestos del cuarto de atrás, que, hasta entonces, sólo había olido a goma de borrar y a pegamín. Luego vinieron los embutidos colgados del techo, y la manteca y, a partir de entonces, hasta que  
 30 dejamos de tener cuarto para jugar, porque los artículos de primera necesidad desplazaron y arrinconaron nuestra infancia, el juego y la subsistencia coexistieron en una convivencia agria, de olores incompatibles.

Carmen Martín Gaité, *El cuarto de atrás*, 1978.

**Document 3 :**



*Sevillanos en cola ante un despacho de cartillas de racionamiento a principios de la década de 1940 (ABC de Sevilla. 12/09/07)*

# CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

**Le dossier suivant est composé de trois documents :**

**Document 1 :** Una secuencia de la película de Jomí García Ascot y María Luisa Elisondo, *En el balcón vacío*, 1962 (película rodada en México y ambientada en Madrid en 1939).

**Document 2 :** Un fragmento del ensayo de Claudio Guillén, *El sol de los desterrados: literatura y exilio*, Barcelona, Quaderns Crema, 1995.

**Document 3 :** Una fotografía de Robert Capa, *Sin título*, Barcelona, enero de 1939.

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur les trois documents en entier.

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

**Document 1 :**

*Madrid, 1939. Gabriela tiene 7 años.*

**Voz en off de Gabriela adulta:** La niña tenía miedo. Era un miedo tan grande que no la dejaba moverse. ¿Qué haría la niña con ese miedo que la pesaba tanto? Llevaba ya con él mucho rato sentada en aquel pasillo sin atreverse apenas a mover. Llevaba también mucho rato pensando porqué tenía tanto miedo y no sabía. Ella sabía cuando había sido mala de qué tenía miedo. Sabía que no debía desobedecer ni gritar ni pelearse con su hermana. Sabía también que tenía que estudiar y ser buena para que no la castigaran. La niña sabía muchas cosas pero no sabía porqué tenía miedo. No era hoy el diablo lo que la asustaba porque ella había sido buena y tampoco el coco que se esconde para asustar a los niños malos. No. No era esto lo que la asustaba porque ella había sido buena. ¿A qué tenía entonces tanto miedo la niña si sabía que a los niños buenos no se les castiga? Pero yo seguía encogida en aquel pasillo con mi miedo ahí tan grande en un cuerpo tan chico para guardarlo mientras las bombas deshacían la ciudad...

Y yo entonces me llevé un tapón...

Y ahora trataba de acordarme de cómo eran las cosas antes, antes de que llegara aquella guerra. Y no pude hacerlo. Quise recordar el cuarto en donde yo dormía y mi cama y mis cuadernos y mis muñecos. Pero tampoco pude. Y pensé entonces en la cara de mi padre y vi que también me había olvidado de ella y busqué su sonrisa y sus ojos y su frente pero no encontré nada...

Diálogos de la película de Jomí García Ascot y María Luisa Elisondo, *En el balcón vacío*, 1962

**Document 2 :**

La temporalidad moderna es lo que hace que el regreso del exiliado a su propio país sea tantas veces amargo, problemático, irreal. El destierro conduce a ese “destiempo” –vocablo que ha empleado con acierto no un ensayista hispánico sino el escritor polaco Józef Wittlin–, a ese *décalage* o desfase en los ritmos históricos de desenvolvimiento que habrá significado, para muchos, el peor de los castigos: la expulsión del presente; y por lo tanto del futuro –lingüístico, cultural, político– del país de origen.

Cierto que desde un punto de vista meramente individual, al observar el proceso temporal del exilio conviene tener en cuenta la edad de la persona: las diferencias entre el desterrado adolescente, demasiado joven para haber perdido la tierra que aún no era suya, y la figura establecida, como Thomas Mann o Juan Ramón Jiménez, capaz todavía de crecimiento, pero no de autodescubrimiento; y entre los dos, el escritor *middle-aged*<sup>6</sup> que domina su arte pero aún puede cambiarlo o al menos modificarlo significativamente, como Bertold Brecht y los poetas españoles de la llamada Generación del 27.

[...] Józef Wittlin (1896-1976), fino poeta y novelista, que como exiliado tras la Segunda Guerra Mundial, y como polaco, entendía mucho de la materia, acentúa en un ensayo brillante todo cuanto comparten la mirada del artista y la del exiliado. Los dos son, según él, indivisibles. Cierto que no se desvanecen las dificultades. Observa Wittlin que en el exilio un exceso de retrospectión y memoria es inevitable; la palabra que sólo se recuerda, sin oírla, no es la voz directa de la vida, sino su eco; y el desterrado vive simultáneamente en varios niveles de temporalidad, presentes y pretéritos, sin distinguirlos siempre bien.

Claudio Guillén, *El sol de los desterrados: literatura y exilio*, 1995.

---

<sup>6</sup> « Middle-aged » : de edad mediana.

Document 3 :



Robert Capa, *Sin título*, Barcelona, enero de 1939.

# CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

**Le dossier suivant est composé de trois documents:**

**Document 1 :** Un fragmento del poema de Francisco de Quevedo (1580-1645), *Poderoso caballero es don Dinero. Letrilla Satírica* (1603)

**Document 2** Un artículo de Bárbara Celis, *La explotación comercial de la imagen del Che Guevara. Las metamorfosis de un icono de la revolución*, El País Digital, Nueva York, 10 de diciembre 2005.

**Document 3** Un fragmento del artículo de Celeste Caminos, « Argentina: expulsan a Monsanto de Río Cuarto. El intendente Juan Jure anunció que no otorgará permiso para la “estación experimental” en construcción », *La Gran Época* (periódico Digital), 28 de noviembre 2013.

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1, du vers 1 au vers 32, et les documents 2 et 3 en entier.

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

**Document 1****“Poderoso caballero es don Dinero. Letrilla Satírica**

- Madre, yo al oro me humillo,  
 él es mi amante y mi amado,  
 pues de puro enamorado  
 de continuo anda amarillo;  
 5 que pues, doblón o sencillo,  
 hace todo cuanto quiero,  
 poderoso caballero  
 es don Dinero.
- 10 Nace en las Indias honrado  
 donde el mundo le acompaña;  
 viene a morir en España  
 y es en Génova enterrado;  
 y pues quien le trae al lado  
 es hermoso aunque sea fiero,  
 15 poderoso caballero  
 es don Dinero.
- Es galán y es como un oro;  
 tiene quebrado el color,  
 persona de gran valor,  
 20 tan cristiano como moro;  
 pues que da y quita el decoro  
 y quebranta cualquier fuero,  
 poderoso caballero  
 es don Dinero.
- 25 Son sus padres principales,  
 y es de noble descendiente,  
 porque en las venas de oriente  
 todas las sangres son reales;  
 y pues es quien hace iguales  
 30 al duque y al ganadero,  
 poderoso caballero  
 es don Dinero.
- Mas ¿a quién no maravilla  
 ver en su gloria sin tasa  
 35 que es lo menos de su casa  
 doña Blanca de Castilla?  
 Pero pues da al bajo silla,  
 y al cobarde hace guerrero,  
 poderoso caballero  
 40 es don Dinero. [...]
- Y es tanta su majestad,  
 aunque son sus duelos hartos,

que con haberle hecho cuartos,  
no pierde su autoridad;  
45 pero, pues da calidad  
al noble y al pordiosero,  
poderoso caballero  
es don Dinero.

Nunca vi damas ingratas  
50 a su gusto y afición,  
que a las caras de un doblón  
hacen sus caras baratas;  
y pues hace las bravatas  
desde una bolsa de cuero,  
55 poderoso caballero  
es don Dinero.

Más valen en cualquier tierra  
mirad si es harto sagaz,  
sus escudos en la paz,  
60 que rodela en la guerra;  
y pues al pobre le entierra  
y hace propio al forastero,  
poderoso caballero  
es don Dinero.

65 Francisco de Quevedo

**Document 2 :**

BARBARA CELIS, La explotación comercial de la imagen del Che Guevara. Las metamorfosis de un icono de la revolución, *El País Digital*, Nueva York, 10 DICIEMBRE 2005



*Guerrillero heroico*, la imagen del Che Guevara tomada por Alberto Korda en 1960.

El culto a la imagen alimentado por la cultura del consumo es capaz de fagocitar hasta a sus más perniciosos enemigos para devolverlos en un formato comercial listos para la venta. *Guerrillero heroico*, la imagen de Ernesto Che Guevara tomada por Alberto Korda (1928-2001) en La Habana en 1960 es, quizá, el mejor ejemplo de un proceso que desde ayer y hasta el próximo 26 de febrero se analiza en el International Center of Photography de Nueva York en la exposición *¡Che! Revolución y comercio*. La muestra reúne un centenar de objetos, ropa, obras de arte, propaganda política y publicidad elaboradas a lo largo de cuatro décadas en más de 30 países y basadas en el famoso retrato del Che, el más reproducido de la historia de la fotografía.

¿Ayudó la foto de Korda a reinventar el legado histórico del Che? ¿Puede una sola imagen moldear la vida de un fotógrafo? Éstas son algunas de las preguntas que la comisaria de la muestra, Trisha Ziff, se planteó hace tres años al emprender su viaje alrededor del universo icónico de un personaje cuyo rostro es, en realidad, más célebre que su vida.

La foto *Guerrillero heroico*, tomada por Korda para ilustrar en el diario *Revolución* el funeral por las víctimas del atentado contra el carguero *Le Coubre* el 5 de marzo de 1960, no se publicó hasta el 16 de abril de 1961, un día antes de la invasión de Bahía Cochinos, para anunciar unas jornadas sobre la industrialización en Cuba. El Che comenzaba así *su carrera* dentro de la maquinaria del consumo y la propaganda.

Pasarían seis años hasta que la imagen cruzara el Atlántico. Tras publicarse en la revista *Paris Match*, sería el editor italiano Giacomo Feltrinelli el responsable de transformar el retrato en símbolo del pensamiento radical de los movimientos sociales del 68. "Tras la muerte del Che, imprimió cientos de carteles que llegaron a las calles de París y Praga. A Korda no le importó. Le pareció una causa justa", explicaba a este diario Darrell Couturier, representante del fotógrafo.

Pero el mundo fue cambiando, las revoluciones se apagaron y el retrato adquirió vida propia. "Es poderoso porque captura la belleza y el carisma de un hombre que probablemente contribuyó menos que otros a cambiar el mundo, pero cuyo atractivo era perfecto para ser explotado", según Ziff. El asistente de Andy Warhol, Gerard Marlangue, produjo una serie titulada *Warhol-Che* para ganarse unos dólares a costa del guerrillero y de su mentor.

Un artista anónimo lo transformó en icono gay en la serigrafía *Che gay*. La propaganda política lo explotó hasta la saciedad en los setenta, dejándolo listo para la comercialización masiva en los ochenta a través de gorras, carteles y camisetas. En los noventa llegaron los excesos: vodka, cervezas, tabaco con la efigie del Che. "Fue cuando Korda descubrió que tenía derechos de autor. Y comenzó a luchar por ellos", explica Couturier. Hasta la Iglesia explotó su imagen. Un cartel gigante con el Che coronado de espinas se utilizó para atraer a los jóvenes británicos hacia el reino de Dios. La justificación que dio el párroco que lo ideó en 1999 es un perfecto resumen de lo que plantea esta muestra. "No estamos explotando la imagen del Che. Estamos explotando la imagen de la revolución".

**Document 3 :**

Celeste Caminos, « Argentina: expulsan a Monsanto de Río Cuarto. El intendente Juan Jure anunció que no otorgará permiso para la “estación experimental” en construcción », *La Gran Época* (periódico Digital), 28 de noviembre 2013.



Manifestación contra Monsanto en Argentina. (APA.com)

BUENOS AIRES, Argentina - En una conferencia de prensa, el intendente de la localidad de Río Cuarto, Juan Jure, anunció la semana pasada, que en los próximos días firmará un decreto para impedir el ingreso de la empresa Monsanto en la localidad ubicada en la provincia de Córdoba.

- 5 Jure adelantó que el estudio de impacto ambiental realizado por especialistas del municipio, arrojó resultados negativos.

El mandatario expresó que el rechazo de la instalación de Monsanto en Río Cuarto se trata de una “clara decisión del gobierno municipal”.

- 10 La planta de experimentación en semillas de soja y maíz se comenzó a construir en Río Cuarto, sin una previa habilitación del municipio, y con la entrega de un deficiente estudio de impacto ambiental, afirmó el intendente Jure.

En enero de este año, el vicepresidente de Monsanto para Latinoamérica, Pablo Vaquero, había ratificado el emplazamiento de la planta de experimentación e investigación en la localidad cordobesa de Río Cuarto, situada al sur de la provincia de Córdoba.

- 15 El intendente de Río Cuarto expresó en la conferencia de prensa que llegó a la conclusión de que la habilitación sería “perjudicial” a la armonía y convivencia de los vecinos.

Durante meses, la asamblea “Río Cuarto sin agrotóxicos” y otras organizaciones no gubernamentales y entidades, se movilizaron en contra de la instalación de Monsanto, denunciando peligros de contaminación ambiental y posibles enfermedades.

20 “La paz social es una cuestión que venimos cuidando y a pesar de muchas diferencias que existen; ideológicas, religiosas o de distinta naturaleza, hemos podido tener siempre una armonía en la convivencia”, sostuvo el mandatario. [...]

### **Asamblea: Río Cuarto marcó un precedente**

25 Con respecto al rechazo del intendente Jure, los participantes de la Asamblea Río Cuarto sin Agrotóxicos, manifestaron públicamente su alegría en un comunicado.

“Consideramos que la decisión política del Intendente era la única que se debía tomar, ya que el modo en que Monsanto pretendía instalarse incurría en ilegalidades manifiestas, desconociendo y violando leyes nacionales y provinciales fundamentales”, manifestaron.

30 Del mismo modo expresaron que, mediante la resistencia de todos los vecinos de la ciudad, aprendieron el protagonismo que tienen las comunidades en las decisiones sobre sus territorios, bienes comunes y en la defensa de su soberanía. [...]

### **Monsanto**

Según el vicepresidente de Monsanto en la planta rechazada se contemplaba "ver herramientas de siembra, de cosecha y análisis de semillas".

35 Vaquero, en declaraciones a Café Digital, confirmó que en la planta se contemplaba realizar trabajos de experimentación, además de usarla como depósito de maquinarias. En un campo a 30 kilómetros de ese lugar se haría las labores de terreno.

40 Adrián Vilaplana, de la empresa Monsanto expresó, con respecto a la decisión del intendente de Río Cuarto, “nos enteramos por los medios, no hemos tenido ninguna comunicación por parte del municipio. La noticia periodística nos sorprende y nos preocupa, se funda en falta de información, pero no podemos opinar sólo por lo trascendido en los medios, vamos a esperar en algún momento ser notificados de la decisión”, indicó a Mitre Córdoba.

45 “Es una estación experimental de mejoramiento de maíz y soja. Es una tarea muy técnica, no tiene ningún impacto ambiental, lo que se hace básicamente es clasificar semillas para poder sembrar al año siguiente y mejorar variedades”, describió.

50 Entretanto, los vecinos de la asamblea “Río Cuarto sin agrotóxicos”, preocupados por las consecuencias de los pesticidas que usan las siembras de estos productos transgénicos, preparan para este jueves 28 una marcha para ratificar la decisión del intendente y expresar su “rechazo como pueblo a esta multinacional que atenta contra nuestra soberanía y nuestros bienes comunes”, según manifestaron vía Facebook.

# CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

**Le dossier suivant est composé de quatre documents:**

**Document 1 :** Un fragmento de Bartolomé de las Casas (1484-1566), *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, 1552.

**Document 2 :** Un extrait de Bernal Díaz del Castillo (1492-1584), *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*, chapitre CXII, écrit en 1568, première édition en 1632.

**Document 3 :** Un grabado de Theodor de Bry (fils et gendres), *Primer desembarco de Colón en América*, in *Grandes viajes o América*, 1590-1634.

**Document 4 :** Un fragmento del mural de Diego Rivera, *El desembarco de los españoles en Veracruz* o *Colonización* o *La llegada de Hernán Cortés a Veracruz*, Palacio Nacional de la Ciudad de México, 4.92 x 5.27 m, 1951.

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1, de la ligne 24 à la fin, et les documents 2, 3 et 4 en entier.

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

**Document 1 :**

- Descubriéronse las Indias en el año de mil y cuatrocientos y noventa y dos. Fuéronse a poblar el año siguiente de cristianos españoles, por manera que ha cuarenta y nueve años que fueron a ellas cantidad de españoles; y la primera tierra donde entraron para hecho de poblar, fue la grande y felicísima isla Española [...]. La Tierra Firme [...] tiene de costa de mar más de diez mil leguas descubiertas, y cada día se descubren más, todas llenas como una colmena de gentes [...].
- Todas estas universas e infinitas gentes *a toto genere*<sup>7</sup> crió Dios los más simples, sin maldades ni dobleces, obedientísimas, fidelísimas a sus señores naturales y a los cristianos a quien sirven; más humildes, más pacientes, más pacíficas y quietas, [...] sin rancores, sin odios, sin desear venganzas que hay en el mundo. Son así mesmo las gentes más delicadas, flacas y tiernas en complisión y que menos pueden sufrir trabajos y que más fácilmente mueren de cualquiera enfermedad [...]. Yo he oído decir a muchos seglares españoles [...], no pudiendo negar la bondad que en ellos veen: “Cierto, estas gentes eran las más bienaventuradas del mundo, si solamente conocieran a Dios”.
- En estas ovejas mansas y de las calidades susodichas por su Hacedor y Criador así dotadas, entraron los españoles desde luego<sup>8</sup> que las conocieron como lobos y tigres y leones crudelísimos de muchos días hambrientos. Y otra cosa no han hecho de cuarenta años a esta parte, hasta hoy, y hoy en este día lo hacen, sino despedazallas, matallas, angustiallas, afligillas, atormentallas y destruillas<sup>9</sup> [...].
- Daremos por cuenta muy cierta y verdadera que son muertas en los dichos cuarenta años por las dichas tiranías e infernales obras de los cristianos, injusta y tiránicamente, más de doce cuentos de ánimas, hombres y mujeres y niños; y en verdad que creo, sin pensar engañarme, que son más de quince cuentos<sup>10</sup>.
- Dos maneras generales y principales han tenido los que allá han pasado, que se llaman cristianos, en estirpar y raer de la haz de la tierra a aquellas miserandas naciones. La una, por injustas, crueles, sangrientas y tiránicas guerras. La otra, después que han muerto todos los que podrían anhelar o sospirar o pensar en libertad, o en salir de los tormentos que padecen, [...] oprimiéndoles con la más dura, horrible y áspera servidumbre en que jamás hombres ni bestias pudieron ser puestas. [...]
- La causa porque han muerto y destruido tantas y tales y tan infinito número de ánimas los cristianos, ha sido solamente por tener por su fin último el oro y henchirse de riquezas en muy breves días, y subir a estados muy altos [...], conviene a saber, por la insaciable cudicia y ambición que han tenido, que ha sido mayor que en el mundo ser pudo, por ser aquellas tierras tan felices y tan ricas, y las gentes tan humildes, tan pacientes y tan fáciles a subjectarlas, a las cuales no han tenido más respecto [...], no digo que de bestias (porque pluguiera a Dios que como a bestias las hobieran tractado y estimado), pero como y menos

---

<sup>7</sup> *A toto genere* : de todas las razas o naciones.

<sup>8</sup> Desde luego que : en cuanto.

<sup>9</sup> “Despedazarlas, matarlas, angustiarlas, afligirlas, atormentarlas y destruirlas”.

<sup>10</sup> Cuentos : millones.

40 que estiércol de las plazas. Y así han curado de sus vidas y de sus ánimas, y por esto todos los números y cuentos dichos han muerto sin fe y sin sacramentos. Y ésta es una muy notoria y averiguada verdad, que todos, aunque sean los tiranos y matadores, la saben y la confiesan: que nunca los indios de todas las Indias hicieron mal alguno a cristianos, antes los tuvieron por venidos del cielo, hasta que, primero, muchas veces hobieron recibido ellos o sus vecinos muchos males, robos, muertes, violencias y vejaciones dellos mismos.

Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, 1552.

## Document 2 :

### « De otras cosas y provechos que se han seguido de nuestras ilustres conquistas y duros trabajos »

[...] En ningunas escrituras que estén escritas en el mundo, [...] ha habido hombres que más reinos y señoríos hayan ganado como nosotros, los verdaderos conquistadores, para nuestro rey y señor. [...] Digo otra vez que yo, yo y yo, [...] yo soy el más antiguo y lo he servido como muy buen soldado a Su Majestad, y diré con tristeza de mi corazón, porque me veo 5 pobre y muy viejo [...], y no puedo ir a Castilla ante Su Majestad para representarle cosas cumplideras a su real servicio [...].

De quinientos cincuenta soldados que pasamos con Cortés desde la isla de Cuba, no somos vivos en toda la Nueva España [...] sino cinco; que todos los más murieron en las guerras [...], en poder de indios, y fueron sacrificados a los ídolos, y los demás murieron de sus 10 muertes. Los sepulcros, que me pregunta dónde los tienen, digo que son los vientres de los indios, que los comieron las piernas, muslos, brazos y molledos, pies y manos [...]. Y a lo que a mí se me figura, con letras de oro habían de estar escritos sus nombres, pues murieron aquella crudelísima muerte por servir a Dios y a Su Majestad, y dar luz a los que estaban en tinieblas, y también por haber riquezas, que todos los hombres comúnmente venimos a 15 buscar.

Bernal Díaz del Castillo (1492-1584), *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España* (escrita alrededor de 1568; primera edición impresa en 1632), Capítulo CXII.

Document 3 :



Theodor de Bry (e hijos y yernos), *Primer desembarco de Colón en América*, 1590-1634.

Document 4 :



Diego Rivera, *El desembarco de los españoles en Veracruz o Colonización o La llegada de Hernán Cortés a Veracruz*, 1951.

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

**Le dossier suivant est composé de trois documents :**

**Document 1 :** Un fragmento de la « Proclama de José María Morelos y Pavón, emitida en Cuautla poco antes de iniciarse el célebre sitio en el que Morelos resultó vencedor sobre el Ejército Realista, a 8 de Febrero de 1812 », in Margarita Moreno Bonett, « De la crisis del modelo borbónico al establecimiento de la República Federal », in Gloria Villegas Moreno y Miguel Angel Porrúa Venero (Coord.), *Enciclopedia Parlamentaria de México del Instituto de Investigaciones Legislativas de la Cámara de Diputados*, Volumen I, 1997, p. 89.

**Document 2:** Un cuadro anónimo titulado *Fusilamiento de Morelos en San Cristóbal Ecatepec*, óleo sobre lienzo, s. XIX, Ayuntamiento de la Ciudad de Morelia, Estado de Michoacán de Ocampo, Estados Unidos Mexicanos. Fuente : Laura Suárez de la Torre, *Revista Bicentenario*, Instituto Mora, México, 2012, [www.revistabicentenario.com.mx], p. 2.

**Document 3 :** Un fragmento del discurso pronunciado por la Secretaria de Desarrollo Social, Rosario Robles Berlanga, con motivo del CXCVII Aniversario Luctuoso de José María Morelos y Pavón, a 22 de diciembre de 2012, [www.sedesol.gob.mx].

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1, de la ligne 56 à la fin, et les documents 2 et 3 en entier.

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

**Document 1 :**

Proclama de José María Morelos y Pavón,  
emitida en Cuautla poco antes de iniciarse el célebre sitio en el que Morelos resultó vencedor  
sobre el Ejército Realista, a 8 de Febrero de 1812

AMADOS AMERICANOS Y COMPATRIOTAS MÍOS QUE MILITÁIS BAJO LOS  
ESTANDARTES VENCEDORES DE ESTE EJÉRCITO DEL SUR :

Las repetidas victorias con que el cielo se ha especializado en proteger visiblemente los  
diversos combates que ha sostenido esta División, valiente y aguerrida, que hace temblar al  
5 enemigo sólo con el nombre de nuestro General invicto, son un testimonio claro y constante  
de la justicia de nuestra causa, por la que debemos derramar la última gota de nuestra sangre,  
antes que rendir nuestros cuellos al yugo intolerable del gobierno tirano.

Y, sin duda, debemos esperar que con nuestra constancia y valor, el dios de los ejércitos, en  
quien está depositado todo el poder y fuerza de las naciones, disipará como ligera nube la  
10 miserable porción de europeos reunidos en nuestro perjuicio y les dará a conocer que los  
pueblos esclavizados son libres en el momento mismo en que quieren serlo, sacudiendo el  
enorme peso que los ha oprimido.

Volved los ojos, conciudadanos míos, al dichoso tiempo en que empezó nuestra santa  
revolución, y advertid que poco antes se nos estaba grabando con donativos frecuentes y  
15 pesados, hasta el exceso de querer sacar veinte millones de pesos para España, que dentro de  
pronto vendrían a parar y a dar fruto a la Francia.

No recordéis por ahora las crecidas cantidades de plata y oro que, desde la conquista de  
Cortés hasta hará año y medio, se han llevado los gachupines a su reino para habilitar a los  
extranjeros a costa de la ruina e infelicidad de los habitantes de este suelo; y solo echad una  
20 mirada sobre los tributos y pensiones de que estaba cargado cada uno de vosotros  
respectivamente, sirviendo[se] aquellos tiranos de vuestro trabajo, de vuestras personas y de  
vuestras escaseses, para aumentar sus caudales con perjuicio vuestro, con desprecio de la  
humanidad y con total aniquilamiento de las crecidas familias inocentes.

Americanos. Es ya tiempo de decir la verdad conforme es en sí misma. Los gachupines son  
25 naturalmente impostores y con sus sofismas se empeñan en alucinaros para que no sigáis este  
partido.

Nuestra causa no se dirige a otra cosa, sino a representar la América por nosotros mismos en  
una junta de personas escogidas de todas las provincias, que en la ausencia y cautividad del  
señor don Fernando VII de Borbón, depositen la soberanía, que dicten leyes suaves y  
30 acomodadas para nuestro gobierno, y que fomentando y protegiendo la religión cristiana en  
que vivimos, nos conserven los derechos de hombres libres, avivando las artes que socorren a  
la sociedad, poniéndonos a cubierto de las convulsiones interiores de los malos y  
libertándonos de la devastación y asechanzas de los que nos persiguen.

El gobierno de los gachupines es verdad que nos trata de herejes, ladrones y asesinos, de  
35 estrupantes, libidinosos e impolíticos, pero advertid que es antigua costumbre de ellos  
desacreditar a los que tienen por contrarios para conciliarse así alguna gente a su arbitrio.

¡Miserables! No se acuerdan que hará dos años era Bonaparte su ídolo a quien casi veneraban  
como el ángel tutelar de la Península, y cuando les llegó a sus intereses y a sus dominios se  
convirtieron en sus mayores antipatriotas.

40 Mas, dejando esto aparte, que hablen a favor nuestro los pueblos por donde hemos transitado y que han sido el teatro de los más famosos ataques, y ellos publicarán cuál es nuestro modo de pensar y cuál la religiosidad tan decantada de los gachupines tiranos.

Las venerables iglesias de Chautla, Jalmolonga y Tenancingo, adonde vosotros mismos visteis las majadas de los caballos, los inmundos restos de puros y los fragmentos de la  
 45 bebida, adonde comían y se embriagaban con sus concubinas, convirtiendo en lupanares aquellos santos habitáculos, hablando allí las torpezas propias de la gente marina; estos sagrados lugares, repito serán fieles testigos de nuestro decoro y de los atentados de aquellos sacrílegos, al paso que las gentes de las jurisdicciones conquistadas, no dejarán jamás de asegurar que allí no se han visto violencias, raptos y los otros morales trastornos que  
 50 constituyen la anarquía.

Esto solo es bastante para que esta fértil y deliciosa monarquía se vea muy pronto independiente de los tiranos que perseguimos, aunque reconociendo siempre a su soberano, en el caso que no se halle contagiado de francesismo; y en tan suspirado momento, conoceréis que se trata en la presente guerra de haceros dueños y señores libres del país abundante y  
 55 delicioso en que habéis nacido.

Hasta ahora, ¿quiénes han sido, si no los europeos, los dueños de las fincas más pingües? ¿Quiénes han disfrutado los empleos, desde virreyes y arzobispos, hasta subdelegados y oficiales de las oficinas? ¿Y quiénes han pretendido abatir al criollismo, llegando al grado de pretender que los hijos nuestros no conocieran jamás una cartilla?

60 Americanos. Los gachupines están poseídos de la oligarquía y del egoísmo, profesan la mentira y son idólatras de los metales valiosos, preciosísimos [sic]. (...)

Lllaman, por lo mismo, causa de religión la que defienden, fundados nada más que en la dilatada posesión y que a fuerza de armas se tomaron en este reino hace cerca de tres siglos; mas demasiado constantes son las tiranías que van ejercido con los indios, antes y después de  
 65 su indebida conquista, privando a los habitantes de estos climas de sus derechos, tratándolos poco menos que a unos autómatas y tomándose sobre nosotros el más audaz y punible predominio.

Hombres ignorantes y presumidos que jactáis tanto de religión y cristianismo, ¿por qué mancháis tan sagrados caracteres con impiedades, blasfemias y deseos inicuos?

70 En efecto, estos gachupines son los que roban y saquean los pueblos, desapareciendo los más hermosos edificios de su superficie. (...)

Por lo mismo, amados conciudadanos míos, ya que la Divina Providencia por sus secretos designios ha levantado ejércitos terribles y generales expertos que reconquisten los derechos que nos habían usurpado los gachupines, valgámonos del derecho de guerra para restaurar la  
 75 libertad política, y alentémonos más y más para terminar tan importante empresa, que si pareció difícil al principio, veis ya lo poco que falta para concluirla.

Americanos míos, no desmayéis con los trabajos y fatigas que son inseparables de los ejércitos que conquistan. No os acostumbréis por ningún motivo a huir del enemigo con ignominia.

80 Esperad con firmeza y aguardad con constancia el digno premio de vuestros desvelos, porque ya no tarda el venturoso día en que veréis coronados de laureles pacíficos y descansando con tranquilidad entre vuestras familias. (...)

Por fin, paisanos míos, es ley prescrita en el derecho común y de gentes, que se extermine al enemigo conocido.

85 Si los gachupines no rinden sus arenas ni se sujetan al gobierno de la Soberana y Suprema  
Junta Nacional de esta América, acabémoslos, destruyámoslos, exterminémoslos, sin envainar  
nuestras espadas hasta no vernos libres de sus manos impuras y sangrientas.

90 Confiad en la protección de la soberana protectora nuestra, y proseguid con aliento, animosos  
y sin temor alguno, en la defensa de la más justa causa que se ha propuesto nación alguna en  
el discurso de los tiempos.

Cuautla, febrero 8 de 1812.

José María Morelos.

**Document 2: :**



Anónimo, *Fusilamiento de Morelos en San Cristóbal Ecatepec*, s. XIX.

**Document 3 :**

Discurso pronunciado por la Secretaria de Desarrollo Social, Rosario Robles Berlanga, con motivo del CXCVII Aniversario Luctuoso de José María Morelos y Pavón

Ecatepec de Morelos, a 22 de diciembre de 2012.

Buenos días,

Señor Presidente de la República, Enrique Peña Nieto,

Señor Gobernador del Estado de México, Eruviel Ávila Villegas, [...]

Integrantes de los gabinetes federal y local, Señoras y Señores,

5 Hoy conmemoramos el 197 aniversario de la muerte de un patriota, de un estadista, del estratega militar pero también del constructor de las bases de lo que sería el Estado y la nación. [...]

Si alguna faceta hay que destacar de este maravilloso hombre, es precisamente su vocación social y su visión republicana y de estadista. Seguramente porque en sus primeros años vivió a flor de piel la desigualdad, Morelos siempre entendió que el sentido de la revolución popular era acabar con la injusticia, la esclavitud y la opresión de todo un pueblo. En el alegato moral e ideológico que desarrolló en varios textos para legitimar al movimiento de la Independencia, nos enseña que la República sólo puede serlo si es de iguales. Por su origen, por sus circunstancias familiares, por su convivencia con la gente, Morelos elevó el ideal de la igualdad al mismo nivel en que Hidalgo había elevado el ideal de libertad. En un país tan desigual, a su juicio, no podía ser de otro modo.

Su grito no era una invocación a la lucha entre las clases sino un proyecto de construcción y concordia para todos los habitantes del país. Le dijo a Don Andrés Quintana Roo una noche antes de abrir las sesiones del Congreso de Chilpancingo en 1813: *“Quiero que hagamos la declaración de que no hay otra nobleza que la de la virtud, el saber, el patriotismo, la caridad, que todos somos iguales pues del mismo origen procedemos; que no haya privilegios, ni abolengos, que no es racional, ni humano, ni debido que haya esclavos, pues el color de la cara no cambia el del corazón ni el del pensamiento, que se eduque a los hijos del labrador y del barretero como a los del más rico hacendado”*. Fuertes resuenan esas palabras casi doscientos años después, pues el anhelo igualitario de Morelos sigue siendo una asignatura pendiente en esta nuestra patria de hoy, lastimada por la pobreza, la desigualdad y la injusticia. [...]

¡Viva Morelos! Muchas gracias.

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

**Le dossier suivant est composé de trois documents:**

**Document 1 :** Bastardilla, *Sin título*, acrílico, aprox. 3,50 m. x 12 m., Cochabamba, Bolivia, 2013.

**Documento 2 :** Mario Benedetti, « Cada ciudad puede ser otra » in *Inventario dos: poesía completa 1986-1991*, Visor, 1994.

**Documento 3 :** Edmundo Paz Soldán, « Fábula de la ciudad blanca y los graffiti », in *Desapariciones*, segunda parte, Cochabamba, Ediciones Centro Simón I. Patiño, 1994.

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur trois documents, en entier.

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

Document 1 :



Bastardilla, *Sin título*, Cochabamba, Bolivia, 2013

**Document 2 :**

Cada ciudad puede ser otra

[...]

Cada ciudad puede ser otra  
cuando el amor la transfigura  
cada ciudad puede ser tantas  
como amorosos la recorren

5

el amor pasa por los parques  
casi sin verlos amándolos  
entre la fiesta de los pájaros  
y la homilía de los pinos

10

cada ciudad puede ser otra  
cuando el amor pinta los muros  
y de los rostros que atardecen  
uno es el rostro del amor

15

y el amor viene y va y regresa  
y la ciudad es el testigo  
de sus abrazos y crepúsculos  
de sus bonanzas y aguaceros

20

y si el amor se va y no vuelve  
la ciudad carga con su otoño  
ya que le quedan sólo el duelo  
y las estatuas del amor.

Mario Benedetti, *Inventario dos: poesía completa 1986-1991*.

**Document 3 :**

La Ciudad Blanca nació hacia 1622, cuando a un virrey caprichoso que la visitaba se le ocurrió ordenar que todas sus casas fueran pintadas de blanco. Sus habitantes, generalmente olvidados por la autoridad, se sintieron envanecidos por el interés que el virrey parecía tomar en ellos y decidieron cumplir su orden sin protestas ni dudas. Con el paso del tiempo la ciudad

5 perdió su nombre original y se convirtió en Ciudad Blanca. Los años se sucedían, los siglos se sucedían, y las casas y los edificios y los monumentos y todo aquello que formaba parte del paisaje urbano (bancos en los parques, faroles en las calles) eran pintados de blanco, sin que nadie se atreviera a contrariar la norma [...].

Así continuó la historia, hasta que un día de marzo de 1990, una de las paredes del edificio de la Prefectura amaneció con un graffiti de letras anaranjadas atravesándola de lado a lado: *¿Quién apresó el relámpago del frío y lo dejó en la altura encadenado?* [...] Se incrementó la vigilancia policial de edificios públicos, se ofreció recompensa por la captura del culpable. Al día siguiente, la catedral ostentaba, en letras violetas, un graffiti que decía: *Que sea larga tu permanencia bajo el fulgor de las estrellas.*

Después, pese a denodados intentos de la policía, de las tropas del ejército que el gobierno había puesto a disposición de Ciudad Blanca [...], los graffiti continuaron apareciendo, uno por día y en diversos colores: eran, entre otros, [...] *Una flor que llaman girasol y un sol que se llama girasol y El silencio es una rosa sobre su pico de fuego y Plural ha sido la celeste historia de mi corazón y Detente, sombra de mi bien esquivo y ¡Oh, cómo te deslizas edad mía!* Las paredes volvían a ser pintadas de blanco, pero era inútil, el proceso recomenzaba al día siguiente.

El invierno de aquel año encontró a la ciudad envuelta en una atmósfera de depresión colectiva. No habría paz hasta que no se encontrara al Poeta (la imaginación popular había bautizado así, sin mucho esfuerzo, al autor de los graffiti). [...] Entonces fue que a alguien se le ocurrió que no sería mala idea intentar combatir al poeta con sus propias armas; acaso sí, una mañana, todas las paredes de la ciudad (y no sólo las paredes, sino todo aquello que se hallaba pintado de blanco) amanecieran pintarrajeadas con graffiti, entonces el Poeta no podría continuar con su obra, y quizás después [...] se daría por vencido. Luego, los graffiti serían borrados y todo volvería a la normalidad. La idea fue tildada de ridícula al principio,

30 pero ante la falta de otras opciones fue ganando aceptación; la prefectura la aprobó, y se eligió el 2 de julio como el día en que se llevaría a cabo el plan. Un millonario donó a la ciudad un cuantioso número de libros de poesía, para que éstos fueran saqueados a su antojo por los ciudadanos.

El 2 de julio, la ciudad era un graffiti inmenso, un poema hecho siguiendo la técnica del *collage*. Frases de todos los colores, letras de todos los estilos, poetas de todas las edades adornaban Ciudad Blanca. Era una orgía de luces y contrastes, una explosión de sentido y sinsentido, un encuentro y desencuentro de caligrafías y versos, *Cosa grave es la esperanza junto a Nada como la esperanza, Hay golpes en la vida con No hay nada más sin golpes en la vida.* Los ciudadanos, caminando sobre el poema, se congratulaban por la labor cumplida.

40 Sin embargo, cuando quisieron volver a la normalidad, se dieron cuenta que no podían: todas las frases que eran borradas un día retornaban insidiosas, a la vez ambiguas y precisas, reveladoras e impenetrables, al día siguiente.

Hoy, Ciudad Blanca es conocida como Ciudad Graffiti.

Edmundo Paz Soldán, « Fábula de la ciudad blanca y los graffiti », in *Desapariciones*, 1994

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

**Le dossier suivant est composé de trois documents :**

**Document 1 :** Un fragmento del cuento de Rodolfo WALSH, « Esa mujer », in *Los oficios terrestres* [1965], Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1986, p. 15-19.

**Document 2 :** Un cuadro de Juan Manuel BLANES, *La cautiva*, 1880. Óleo sobre lienzo, 46 x 71 cm.

**Document 3 :** Un fragmento de Susana ROTKER, *Cautivas. Olvidos y memoria en Argentina*, Grupo Editorial, Planeta, Buenos Aires, 1999, p. 28.

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur les trois documents, en entier.

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

**Document 1 :**

*Un coronel alemán retirado, que vive en Argentina, es responsable de la desaparición del cuerpo embalsamado de Eva Perón.*

Bruscamente se ríe.

-Tuve que pagar la mortaja de mi bolsillo. Mil cuatrocientos pesos. Eso le demuestra, ¿eh? Eso le demuestra.

5 Repite varias veces "Eso le demuestra", como un juguete mecánico, sin decir qué es lo que eso me demuestra.

-Tuve que buscar ayuda para cambiarla de ataúd. Llamé a unos obreros que había por ahí. Figúrese como se quedaron. Para ellos era una diosa, qué sé yo las cosas que les meten en la cabeza, pobre gente.

-¿Pobre gente?

10 -Sí, pobre gente -el coronel lucha contra una escurridiza cólera interior-. Yo también soy argentino.

-Yo también, coronel, yo también. Somos todos argentinos.

-Ah, bueno -dice.

-¿La vieron así?

15 -Sí, ya le dije que esa mujer estaba desnuda. Una diosa, y desnuda, y muerta. Con toda la muerte al aire, ¿sabe? Con todo, con todo...

La voz del coronel se pierde en una perspectiva surrealista, esa frasecita cada vez más remota encuadrada en sus líneas de fuga, y el descenso de la voz manteniendo una divina proporción o qué. Yo también me sirvo un whisky.

20 -Para mí no es nada -dice el coronel-. Yo estoy acostumbrado a ver mujeres desnudas. Muchas en mi vida. Y hombres muertos. Muchos en Polonia, el 39. Yo era agregado militar, dése cuenta.

Quiero darme cuenta, sumo mujeres desnudas más hombres muertos, pero el resultado no me da, no me da, no me da... Con un solo movimiento muscular me pongo sobrio, como un perro que se sacude el agua.

25 -A mí no me podía sorprender. Pero ellos...

-¿Se impresionaron?

-Uno se desmayó. Lo desperté a bofetadas. Le dije: "Maricón, ¿esto es lo que hacés cuando tenés que enterrar a tu reina? Acordáte de San Pedro, que se durmió cuando lo mataban a Cristo." Después me agradeció. [...]

30 El coronel está de pie y bebe con coraje, con exasperación, con grandes y altas ideas que refluyen sobre él como grandes y altas olas contra un peñasco y lo dejan intocado y seco, recortado y negro, rojo y plata.

-La sacamos en un furgón, la tuve en Viamonte, después en 25 de Mayo, siempre cuidándola, protegiéndola, escondiéndola. Me la querían quitar, hacer algo con ella. La tapé con una lona, estaba en mi despacho, sobre un armario, muy alto. Cuando me preguntaban qué era, les decía que era el transmisor de Córdoba, la Voz de la Libertad.

35 Ya no sé dónde está el coronel. El reflejo plateado lo busca, la pupila roja. Tal vez ha salido. Tal vez ambula entre los muebles. El edificio huele vagamente a sopa en la cocina, colonia en el baño, pañales en la cuna, remedios, cigarrillos, vida, muerte.

40 -Llueve -dice su voz extraña.

Miro el cielo: el perro Sirio, el cazador Orión.

-Llueve día por medio -dice el coronel-. Día por medio llueve en un jardín donde todo se pudre, las rosas, el pino, el cinturón franciscano.

45 Dónde, pienso, dónde.

- ¡Está parada! -grita el coronel-. ¡La enterré parada, como Facundo, porque era un macho!  
Entonces lo veo, en la otra punta de la mesa. Y por un momento, cuando el resplandor  
cárdeno lo baña, creo que llora, que gruesas lágrimas le resbalan por la cara.  
-No me haga caso -dice, se sienta-. Estoy borracho.
- 50 Y largamente llueve en su memoria.  
Me paro, le toco el hombro.  
-¿Eh? -dice- ¿Eh? -dice.  
Y me mira con desconfianza, como un ebrio que se despierta en un tren desconocido.  
-¿La sacaron del país?
- 55 -Sí.  
-¿La sacó usted?  
-Sí.  
-¿Cuántas personas saben?  
-DOS.
- 60 -¿El Viejo sabe?  
Se ríe.  
-Cree que sabe.  
-¿Dónde?  
No contesta.
- 65 -Hay que escribirlo, publicarlo.  
-Sí. Algún día.  
Parece cansado, remoto.  
-¡Ahora! -me exaspero-. ¿No le preocupa la historia? ¡Yo escribo la historia, y usted queda  
bien, bien para siempre, coronel!
- 70 La lengua se le pega al paladar, a los dientes.  
-Cuando llegue el momento... usted será el primero...  
-No, ya mismo. Piense. *Paris Match*. *Life*. Cinco mil dólares. Diez mil. Lo que quiera.  
Se ríe.  
-¿Dónde, coronel, dónde?
- 75 Se para despacio, no me conoce. Tal vez va a preguntarme quién soy, qué hago ahí.  
Y mientras salgo derrotado, pensando que tendré que volver, o que no volveré nunca.  
Mientras mi dedo índice inicia ya ese infatigable itinerario por los mapas, uniendo isoyetas,  
probabilidades, complicidades. Mientras sé que ya no me interesa, y que justamente no  
moveré un dedo, ni siquiera en un mapa, la voz del coronel me alcanza como una revelación.
- 80 -Es mía -dice simplemente-. Esa mujer es mía. *(Fin del cuento)*

Rodolfo WALSH, « Esa mujer », in *Los oficios terrestres* [1965]

**Document 2 :**

Juan Manuel BLANES, *La cautiva*, 1880. Óleo sobre lienzo, 46 x 71 cm.

**Document 3 :**

El imaginario, el sistema de alegorías o el macro-relato se va rehaciendo, reforzando, desplazando. La memoria personal se oscurece con el paso del tiempo, la memoria colectiva en cambio, se enriquece con matices, acomodados, agregados, desplazamientos, énfasis cambiantes y repeticiones. La cultura se opone así al olvido ; con sus omisiones y ficciones, acomete « incluso a las fuerzas reactivas del inconsciente, a las fuerzas digestivas e intestinales más recónditas (régimen alimenticio y algo parecido a lo que Freud llamará la educación de los esfínteres) » (Deleuze : 188). La memoria –estoy citando a Nietzsche– no es la memoria de las huellas. « Esta memoria original ya no es función del pasado, sino función del futuro. No es memoria de la sensibilidad, sino de la voluntad. No es memoria de las huellas, sino de las palabras » (Deleuze : 188). Memoria y escritura : voluntad de qué creemos o queremos ser. William Saroyan comentó que una imagen hace pensar más de mil palabras. Las palabras son esenciales a este proceso, como lo señala el epígrafe de Saroyan : la mera imagen no bastaría para ser.<sup>11</sup>

Susana ROTKER, *Cautivas. Olvidos y memoria en Argentina*, 1999.

---

<sup>11</sup> Las citas que S. ROTKER hace del texto de Gilles DELEUZE pertenecen a la traducción en español de *Nietzsche et la philosophie* (*Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama, 1971).

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

**Le dossier suivant est composé de trois documents :**

**Document 1:** Un cuadro de Diego Velázquez, Diego Velázquez, *El príncipe Baltasar Carlos con un enano*, 1631, óleo sobre lienzo, 128 × 102 cm, Boston, Museum of Fine Arts.

**Document 2:** Un artículo de Mariángel Alcázar, “La princesa Leonor cumple 11 años”, *La Vanguardia*, Barcelona, 31/10/2016, in:  
<http://www.lavanguardia.com/gente/20161031/411455104942/princesa-leonor-11-cumpleanos.html>

**Document 3:** Un fragmento del poema de Rubén Darío, “Sonatina”, in *Prosas Profanas*, 1896-1901.

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur les trois documents, en entier.

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

Document 1 :



Diego Velázquez, *El príncipe Baltasar Carlos con un enano*, 1631.

**Document 2 :****La princesa Leonor cumple 11 años**

La hija mayor de los Reyes se prepara para ir apareciendo en algunos actos oficiales



La Princesa de Asturias, Leonor, en la Copa del Rey de Vela en agosto de 2015.

La princesa Leonor cumple hoy 11 años y siguiendo la costumbre no habrá celebración más allá de la familiar, aunque tendrá que esperar a mañana para convocar su fiesta de cumpleaños. La niña y su hermana, la infanta Sofía, tienen fiesta en el colegio, por el puente del 1 de noviembre, pero sus padres no podrán acompañarla ya que el Rey tiene el día ocupado pendiente de la formación del nuevo gobierno y la Reina viaja a París para asistir al Congreso Mundial del Cáncer.

A diferencia del año pasado, en el que el Rey le concedió el Toisón de Oro para resaltar su 10.º cumpleaños, en esta ocasión la fecha no marca un cambio en la vida de la princesa, aunque la acerca al momento en el que empezará a estar presente en algún acto oficial más allá de su asistencia al desfile del 12 de Octubre.

Los Reyes son conscientes de que, a pesar de querer para su hija una infancia lo más parecida posible a la de otras niñas, también es importante que Leonor vaya, poco a poco, apareciendo en algunos actos acordes con su edad y, sobre todo, con su condición de heredera. Ya este año, en la entrega de los premios Princesa de Asturias, el Rey llevó un mensaje de su hija e incluso uno de los premiados, la representante de la convención de la ONU para el cambio climático, se refirió a la princesa Leonor cuando habló de la necesidad de preservar el planeta para las futuras generaciones.

Quizá sea precisamente en este ámbito, en el de la ecología y la defensa de la naturaleza, donde pueda producirse la primera vinculación a la vida pública. La Zarzuela ya está dándole alguna vuelta, buscando el momento en el que, por primera vez, la princesa de Asturias empiece a armar su figura como heredera con asuntos acordes con su edad pero con proyección de futuro. De lo que se trata, cuando quedan siete años para su mayoría de edad, es que los niños de su generación la conozcan más allá del tópico.

Mariángel Alcázar, Barcelona 31/10/2016 02:20 | Actualizado a 31/10/2016 10:43

**Document 3 :**

## SONATINA

La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa?  
 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,  
 5 Está mudo el teclado de su clave sonoro,  
 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.  
 10 La princesa no ríe, la princesa no siente;  
 La princesa persigue por el cielo de Oriente  
 La libélula vaga de una vaga ilusión. [...]

¡Ay!, La pobre princesa de la boca de rosa  
 Quiere ser golondrina, quiere ser mariposa,  
 15 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.

Rubén Darío

# CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

**Le dossier suivant est composé de trois documents:**

**Document 1 :** Un fragmento de la obra teatral de José Sanchís Sinisterra, *Terror y miseria en el primer franquismo*, Madrid, Cátedra, 2003. (Inicio de esta obra breve.)

**Documento 2 :** Un fragmento de la novela de Alfons Cervera, *La noche inmóvil*, Barcelona, Montesinos, 1999.

**Documento 3 :** Un artículo de Natalia Junquera, “Fusilado por dar pan y huevos a los maquis”, *El País*, Madrid, Edición impresa, viernes, 3 de febrero de 2012.

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 du début jusqu'à *Toma los zapatos y los mira* (l. 33), et des documents 2 et 3 en entier.

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

## Document 1 :

## El topo

*(Pequeño cuarto de casa campesina. Escasos muebles. Entre ellos, un arcón. Desorden. Es de noche. Un hombre se está vistiendo. Escucha inquieto. Cuando va a ponerse los zapatos, le inmoviliza el sonido de una puerta que se abre y luego se cierra. Pasos. Tiene un reflejo de huida, que interrumpe.)*

- 5 MIGUEL. *(Susurra hacia la única puerta del cuarto.)* ¿Julia? *(Entra una mujer quitándose una toca.)*  
 JULIA. ¿Qué haces?  
 MIGUEL. ¿Te han hecho algo?  
 JULIA. ¿Cómo se te ocurre salir aquí? Podían haber vuelto antes de soltarme. *(Enciende un*  
 10 *quinqué.)*  
 MIGUEL. No podía aguantar más... ¿Qué te han hecho esta vez? ¿Cómo has tardado tanto?  
 JULIA. Sospechan algo. *(Por el desorden del cuarto.)* Mira cómo lo han puesto todo... *(Comienza a arreglar.)* Pues abajo está aún peor. Y hasta el corral han revuelto. Como si  
 15 tuvieran tu olor en las narices...  
 MIGUEL. ¿Piensas que tu cuñada...?  
 JULIA. ¿Esa? No le conviene abrir la boca. Además, tampoco lo sabe de cierto... *(Ve los*  
*zapatos. Sobresaltada:)* ¿Qué haces con eso? *(El hombre no responde.)* ¿Por qué te ponías los  
 zapatos? *(Ídem.)* ¿Me quieres decir...?  
 MIGUEL. *(Brusco.)* ¡No aguanto más, Julia!  
 20 JULIA. No levantes la voz. ¿Qué es lo que no...?  
 MIGUEL. Esto, esta vida. Que no la aguanto más. Que yo me entrego.  
 JULIA. ¡Tú estás loco! ¿Entregarte?  
 MIGUEL. Loco me voy a volver si sigo aquí. Y tú... ¿Qué te han hecho esta vez?  
 JULIA. *(Mintiendo.)* Nada... Nada de particular. Pero, ¿tú sabes lo que te harán a ti si te  
 25 entregas?  
 MIGUEL. Me da igual.  
 JULIA. ¿Igual? ¿Es que no sabes lo que hicieron con Martín, y con tu primo, y con el  
 Cañas...?  
 MIGUEL. Esos tenían culpas que pagar... y de sangre. Pero yo no hice nada. ¿De qué me  
 30 pueden culpar a mí?  
 JULIA. ¿Y qué hizo el Honorio, di? ¿Y qué hizo don Gonzalo, el maestro? *(El hombre no*  
*responde. Transición:)* Tendrás hambre, que no has comido nada desde el mediodía. *(Sale. El*  
*hombre va a decir algo. Se interrumpe. Toma los zapatos y los mira.)*  
 MIGUEL. *(Bajo.)* Me iré a la sierra... *(Sube la voz.)* ¿Me oyes? Me iré a la sierra.  
 35 JULIA. *(Dentro.)* No levantes la voz. *(Entra con un tazón de sopa y una cuchara.)* Está fría...  
 ¿Qué dices de la sierra?  
 MIGUEL. *(Mientras come.)* Digo que, si no me entrego, prefiero esconderme en la sierra que  
 seguir aquí. La sierra es grande... y me la conozco como la palma de la mano.  
 JULIA. ¿Y dónde crees tú que están los civiles cuando no vienen por aquí? Se la recorren de  
 40 parte a parte, día y noche. Y cuenta todos los que han cazado en estos años. *(Coge los*  
*zapatos.)*

- MIGUEL. ¿Piensas tú que aquí no me cazarán un día u otro? Y peor: como a un conejo, como a una rata...
- JULIA. Si en nueve años no han dado contigo...
- 45 MIGUEL. Nueve años...
- JULIA. Sí. Y bien que lo han intentado. Un día u otro se cansarán... o se olvidarán.
- MIGUEL. Esos no olvidan, no... Y además, aunque lo olviden, ¿qué vamos a hacer? ¿Seguir así otros nueve años, o diez, o quince?
- JULIA. ¡Los que hagan falta!
- 50 MIGUEL. No puede ser, Julia. Yo no aguantaré... Ni tú tampoco. *(Ella va a salir con los zapatos.)* ¿Adónde vas?
- JULIA. Te traeré algo más de comer...
- MIGUEL. *(Duro; por los zapatos.)* No te lleves eso.
- JULIA. *(Conteniendo su excitación para no elevar la voz.)* Tú no te irás, Miguel. No dejaré
- 55 que te vayas. Hacerte matar así, después de tantos años, después de todo lo que... Porque yo no cuento, ¿verdad? Lo que yo he pasado por guardarte, lo que me harían a mí si te cogieran... Eso no cuenta. Tú vas y dices: no aguanto más. Y punto. Crees que arreglas algo, que se acaba lo malo de estos años... Pues no sabes nada. Nada de nada. No se van a conformar con mandarte a la cárcel, o con pegarte un tiro... No, eso sería poca cosa. El
- 60 tiempo que han perdido en buscarte, la mala sangre que han criado todos estos años... se lo iban a cobrar a su manera. A su manera... *(Su cuerpo parece encogerse. El hombre se le acerca, alarmado.)*
- MIGUEL. ¿Qué te pasa? ¿Qué te han hecho esta vez? *(La zarandea levemente. Los zapatos caen al suelo.)* ¡Dime qué te han...!
- 65 JULIA. ¡No levantes la voz! *(Le muestra el pecho.)* Mira los culatazos. *(La nuca.)* Y mira aquí... *(La oreja.)* Y el pendiente, arrancado de un tirón...
- MIGUEL. *(Abalanzándose, ciego de rabia, hacia la puerta.)* ¡Cabrones! ¡Hijos de puta!
- JULIA. *(Reteniéndolo.)* ¡Miguel! *(El hombre se inmoviliza en el umbral. Suena, lejano, el traqueteo de un carro. Ambos escuchan.)* Es Luciano, que sale al campo... Está amaneciendo.
- 70 *(Hay una larga pausa. Él, apoyado en el quicio, respira sonoramente. Ella se arregla la blusa y el pelo. Luego apaga el quinqué, pues ya se difunde por el cuarto cierta claridad.)*

José Sanchís Sinisterra, *Terror y miseria en el primer franquismo*, Madrid, Cátedra, 2003.

## Document 2 :

- En los Barrancos se paseaban las liebres como si fueran generales de la guardia civil. Barrió Félix Ventura la nieve de los ribazos y metió hondo el arado hasta que gritó el barbecho como si fuera la tierra seca del verano. Las nubes estaban llenas de agua y cuando
- 5 descargaron le pareció al hombre que se acababa el mundo. Tronaba como las carcasas de San Blas y como si hubiera reventado la presa recién construida cerca de la Fuente Grande
- Han puesto una bomba en la central eléctrica
  - le dijo luego Herminio el de la Villa, cuando abrevaba la mula en los chorros del Prau y a su lado un rayo partía en dos el tronco de un algarrobo viejo
  - Han sido los del maquis
  - 10 – ¿Y cómo sabes tú que han sido los del maquis o quién ha sido?

– Han sido los del maquis y se les tendría que partir a esa gentuza lo que fuera, la vida o lo que fuera, que ya está bien de tanto miedo y tanta leche

– Deja tranquilo al miedo, déjalo tranquilo que a lo mejor no ha sido una bomba de nadie, que a lo mejor es la nube que se llena de agua y revienta cuando le parece.

15 En el pueblo estaba la gente dándole a la lengua y los guardias llamaron al cuartel a Guadalupe, la mujer de Sebastián, el huido

– No me dejan tranquila, ni al Angelín tampoco esos guardias del demonio, que esto no es vivir, que lo mejor será que nos maten de una vez y descansar en paz aunque se nos coman los gusanos como si fuéramos la carne podrida del muladar y santaspascuas

20 les decía a Félix y María, mientras se tomaba una tila que le había preparado la mujer con unas gotas de anís

– Tú deberías callarte, Guadalupe, que cuando hablas tienen la excusa para los palos y tu hijo es muy pequeño para que lo muelan los guardias

25 ha mirado Guadalupe la cara llena de arrugas de María y el silencio oscuro de Félix, los ha mirado a los dos y deja la taza en el redondel amarillo del hule con flores estampadas y caballitos azules

– Es que si me callo es como si estuviera muerta.

Alfons Cervera, *La noche inmóvil*, Barcelona, Montesinos, 1999.

### Document 3 :

#### Fusilado por dar pan y huevos a los maquis

Pedro Solsona tenía cinco hijos, uno de ellos contará su historia en el Supremo



Antonio Solsona muestra una fotografía de su padre, Pedro, fusilado en 1947. ÁNGEL SÁNCHEZ

5 A Pedro Solsona no le interesaba la política. No era de izquierdas ni de derechas. Sus únicas preocupaciones eran la tierra que había heredado en Vistabella (Castellón), su mujer y sus cinco hijos. Vivían aislados. "Solo teníamos tres vecinos y las noticias eran lo que te contaran ellos", relata Antonio, su hijo, de 65 años. La Guerra Civil quedaba lejos. "Casi ni la sentimos". Terminada la contienda, siguieron con sus vidas: su tierra, sus gallinas... hasta una noche de julio de 1947, en que recibieron una visita inesperada.

10 "Eran una docena, armados hasta los dientes. Dijeron que eran maquis y pidieron comida. Mis padres les dieron patatas, pan, huevos... Volvieron cuatro o cinco veces más. Se preparaban la cena, la pagaban y se iban. Alguna vez durmieron en el pajar", relata Antonio. Las cenas con los maquis llegaron a oídos de un hombre al que los Solsona no temían porque entonces todavía no habían oído hablar de él: el capitán Lobo.

15 "Maximiliano Lobo era el capitán de la comandancia de la Guardia Civil de Lucena. Se presentó en casa y dijo que se llevaba a mi padre detenido. También tenía al vecino, Manolo". El barbero del pueblo fue el último en verlos con vida. "Fue a afeitarse al cuartel y vio a mi padre con la cara desfigurada. Le habían torturado", relata Antonio, entonces un bebé.

20 A los tres días, el capitán Lobo subió a Pedro y a Manolo a un camión para trasladarlos a la cárcel provincial. "Pero en medio del camino les dijeron que se bajaran y los mataron. Los dejaron allí tirados. El bus que baja a Castellón pasó por allí y gente que iba dentro reconoció a mi padre".

25 El capitán Lobo llamó desde el pueblo más cercano a la comandancia para decir que había dejado dos cadáveres en el camino. Que los detenidos habían intentado escapar y los había matado. "Eso es lo que dice el atestado de la Guardia Civil, pero es mentira", cuenta Antonio. "Un pastor y su hijo lo habían visto todo: cómo se paraba el camión y cómo les disparaban una ráfaga de tiros".

30 La familia supo luego, cuando Pedro Solsona ya estaba muerto, que el motivo de la detención eran aquellas patatas, pan y huevos que habían dado a los maquis. Y entonces sí, empezaron a oír hablar del capitán Lobo. "Quería que todo el mundo le tuviera terror. Daba palizas sin motivo a los pastores, y a mitad de la paliza paraba a descansar y fumar un cigarro. 'Yo no tengo prisa', les decía. No era muy alto, ni muy fuerte, pero estaba lleno de odio".

35 Mucha gente supo lo ocurrido el mismo día, porque los cuerpos pasaron varias horas en la carretera y los vieron. "Pero a mi madre tardaron un mes en comunicárselo. La llamaron al cuartel: 'Su marido está muerto por colaborar con la guerrilla'. Eso fue todo". Esta es la historia que Antonio relatará en el Supremo la semana que viene. Como tantos otros, no sabe dónde fueron a parar los restos de su padre.

Natalia Junquera

*El País*, Madrid. Edición impresa. Viernes, 3 de febrero de 2012

## **Ensemble des sujets d'entretien à partir d'un dossier**

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice un extracto del documental *Con la pata quebrada* de Diego Galán, 2013.

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.

3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.

4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

## I- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves

(150 palabras +/-10 %) / Tiempo: 45 minutos

A partir de los documentos estudiados en clase, explica cómo y por qué motivos España ha sido en momentos determinados de su historia reciente una tierra de exilio. Ilustra tus comentarios con ejemplos precisos que ponen también de realce las dificultades encontradas por los emigrantes españoles.

NB. Piensa en:

- Utilizar de manera pertinente los tiempos del pasado cuando es necesario.
- Organizar tus comentarios con palabras de enlace adecuadas.

### Copie 1

*España ha sido una tierra de exilio a causa de la guerra de 1936 hasta 1939 entre los republicanos y los nacionalistas. Los perdientes, los republicanos como Ramón y su madre huieron del país. Existe también un exilio económico durante el franquismo y los españoles buscaron trabajo en Alemania porque no había trabajo en España, como Andrés y los padres que estudiaron el alemán con un profesor para integrarse. Estos españoles huieron de España en los años 50. Por fin en 2008 había una nueva crisis económica y un nuevo exilio. Estos inmigrantes encontraron varias dificultades, para Ramón fue muy difícil cruzar la frontera porque había la guarda civil y se pasó frío. Por los españoles en Alemania es muy difícil de integrarse porque a los españoles, les cuesta trabajo aprender el alemán y se sintieron despreciados.*

*Podemos ver que en los diferentes épocas los inmigrantes encuentran las mismas dificultades pero la diferencia es que los jóvenes tienen cualificaciones universitarias.*

[170 palabras]

### Copie 2

*España ha sido en momentos determinados de su historia reciente una tierra de exilio ¿Porque?*

*Primero, con el exil de Ramón, somos españoles viajan de España a Francia, porque tengan miembros de su familias en este país, a otros, para buscar trabajo y entonces, dineros por su esposa y sus chicos que son en España. Estaba, en este documento, una inmigración de tipo económica.*

*A continuación, españoles fueren en Aleman, o otras pays del U.E., para escapar del gobierno y de la crisis. Ellos pasan el fin de sus vidas en Aleman, con un trabajo, una familia, una casa, y aprender el idioma alemania, que es muy complicada. Estaba, en este ejemplo, una inmigración económica y, también, política.*

*Por el fin,*

[121 palabras]

### **Copie 3**

*La Guerra Civil duró de 1936 a 1939 dónde se opusieron Republicanos y Nacionalistas. Los Nacionalistas han ganado por eso hubo franquismo de 1939 a 1975 y fue una dictadura. Ramón y su familia eran Republicanos por eso abandonaron España porque los franquistas fusilaban y torturaban. En 2008 los jóvenes se exilian a causa de la crisis económica. Muchos tienen muchas calificaciones pero no hablan la lengua del país por eso trabajan en un restaurante. Este trabajo necesita poco cualificado y es poco remunerado. Se llama la generación perdida. Andrés es un emigrante español que viven en Alemania que dice que actual su hija es en España. Describe la historia de los emigrantes y dice que la memoria es muy importante. Los razón de sus exilios son causas políticós y economicós. De más es muy difícil por los emigrantes porque no hablan la lengua y se sentieron despreciados por los habitantes del país dónde están.*

[155 palabras]

## **II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

### **A. Situation d'enseignement.**

#### **Contexte**

Il s'agit d'une séquence pédagogique proposée au début du second trimestre à un groupe de terminale S en lien avec la notion « Espaces et échanges ». La classe compte 23 élèves qui ont un niveau très hétérogène. Les élèves sont dynamiques et intéressés. Leurs points forts : la compréhension de l'écrit et l'expression orale. Leurs points faibles : la compréhension de l'oral et surtout, l'expression écrite.

L'établissement d'enseignement général et technologique se trouve en périphérie d'une ville moyenne (50.000 habitants environ). Une grande partie des élèves viennent des communes environnantes. L'établissement obtient des résultats au Baccalauréat dans la moyenne nationale (indicateurs socio-économiques plutôt favorables). En langues vivantes, les groupes ne sont pas surchargés (23 élèves dans ce cas présent).

#### **Descriptif de la séquence pédagogique**

Pour la séquence, le niveau visé est B1 pour les LV2 et B2 pour les LV1. Les élèves, pour la plupart, sont inscrits en Espagnol LV2 (Niveau B1).

#### **Objectifs culturels**

Comprendre les raisons de l'émigration espagnole au cours de son histoire récente (XXe siècle et XXIe siècle). Émigrer pour des raisons politiques (suite à la guerre civile [1936-1939], sous le franquisme [1939-1975]) ou pour des raisons économiques : l'Espagne des années 50-60 et l'Espagne contemporaine. Il s'agira de mettre en lumière les différences entre les Espagnols qui s'exilent dans les années 50-60 (pères de famille travaillant dans des secteurs nécessitant une main d'œuvre peu qualifiée en Allemagne, en Suisse ou en France) et ceux d'aujourd'hui (jeunes très diplômés frappés par le chômage en Espagne). À travers les documents étudiés, on cherchera également à mettre en évidence les difficultés rencontrées par les émigrants (les dangers de l'exil sous le franquisme, les difficultés rencontrées par les exilés pour s'intégrer dans leur pays d'accueil, hier et aujourd'hui).

Retenir les dates de la guerre civile et du franquisme. Connaître les deux camps opposés sous le franquisme (Républicains/Nationalistes). Savoir ce qu'a été l'Espagne autarcique. Connaître quelques-unes des conséquences de la crise actuelle en Espagne.

### **Objectifs linguistiques**

S'exprimer au passé en relatant des faits et des événements. Savoir conjuguer au passé simple et à l'imparfait les verbes réguliers et irréguliers. Réinvestir le lexique vu en classe, notamment les champs lexicaux liés à l'exil, à l'intégration des migrants, aux dangers et aux risques de l'exil.

### **Objectifs pragmatiques**

Organiser ses idées en les hiérarchisant et en structurant son discours. Utiliser des connecteurs pour élaborer un texte où les idées s'enchaînent de manière cohérente. Être capable de mobiliser des connaissances qu'il faudra synthétiser dans un texte argumentatif limité en nombre de mots.

### **Ordre des documents et descriptif de la séquence**

Travail préliminaire de recherche à la maison : « *En unas ocho líneas, presenta tus conocimientos sobre lo que fue la guerra civil española y el franquismo* ».

**Étape 1 :** Le document est le témoignage enregistré de Ramón qui a fui avec sa famille l'Espagne franquiste après la guerre civile. S'agissant du premier document de la séquence, la transcription de la première partie est donnée aux élèves et travaillée en **CE** vers **EO**. La deuxième partie est travaillée en **CO** en réception.

Tâche intermédiaire : **EE** : Présenter en une douzaine de lignes les difficultés rencontrées lors d'un voyage d'exil.

**Étape 2 :** Étude en classe en **CE** vers **EO** d'un extrait de *Hemos perdido el sol* d'Ángel María de Lera, 1965. Travail sur l'argumentation pour expliquer les difficultés d'intégration des Espagnols en Allemagne dans les années 50-60. Travail sur les connecteurs pour établir des points communs et des différences entre le document 1 et le document 2.

Tâche intermédiaire : **EO** : Les élèves doivent être capables en début d'heure de proposer une synthèse orale des deux premiers documents (préparation à l'épreuve d'**EO** du Baccalauréat).

**Étape 3 :** Étude en classe en **CO**, en réception, d'un premier extrait du film *Perdiendo el Norte*, 2015. Le premier extrait correspond à la séquence d'ouverture du film. Compréhension générale du contexte (espace et époque), motifs de l'exil des personnages du film et difficultés rencontrées. Il s'agit de poser une problématique.

**Étape 4 :** **CO** vers **EO** : Analyse d'un deuxième extrait du film qui permet un retour au passé en établissant des points communs et des différences entre l'exil économique d'Andrés (à rapprocher du texte étudié précédemment) et des jeunes Espagnols dans les années 2010.

Projet final: EE : Écrire une lettre dans laquelle un exilé raconte son expérience et les difficultés qu'il rencontre pour s'intégrer dans le pays d'accueil.

## **B. Supports exploités dans la séquence.**

### **Document 1 : Ramón nos cuenta su exilio a Francia**

#### Transcripción de la primera parte (CE):

“Hola, ¿qué tal? Pues, me llamo Ramón y vivo en Francia desde hace 65 años. Vine a Francia en el año 1940, clandestino, con mi madre y con otras señoras y una niña de mi edad. Yo tenía 16 años entonces, sí 16, me acuerdo. Es decir que el franquismo no nos convenía y mi madre decidió pasar a Francia conmigo porque mi padre y mi hermano estaban en Francia ya en aquella época. Y como no teníamos dinero, pues, cogimos a una persona, nos cobró el dinero que habíamos ganado durante muchos años. Pero en fin, pudimos pasar.

Y eso sucedió de una forma, yo era joven y tenía poco miedo; mi madre me dice: “Bueno, nos vamos”. Así que vendió todo lo de casa, cogimos una mañana el autobús y nos fuimos para Barcelona, Castell de Fells exactamente, porque teníamos una tía y allí esperábamos que... que la persona que tenía que, que no la conocíamos..., que viniera a vernos (*sic*) pero él, porque tenía miedo a la policía, esperó un mes antes de venir. Y nosotros no teníamos dinero, así que tuvimos que trabajar un poco para poder comer y esperar. Y al cabo de un mes vino, nos dio una cita de un parque de Figueras. Hasta Figueras fuimos en autobús y cinco minutos antes de cerrar el parque vino a buscarnos; y nos fuimos y la noche empezaba a hacerse”

#### Transcripción de la segunda parte (CO):

“Me acuerdo que pasamos a través de campos de trigo y de maíz, directamente a la frontera, por la noche. Y llegamos a un pueblo donde había la guardia civil. Y ellos se dieron cuenta porque los perros ladraban y nos tuvimos que acostar en las hierbas altas a esperar un rato que la guardia civil se fuera. Teníamos miedo que nos vieran porque dos días antes habían matado a dos personas ya en Francia. Una vez la frontera pasada, la guardia civil los vio y les tiró y los mató. Y nos fuimos a cuatro patas hasta que llegamos al otro lado de la frontera y allí me acuerdo que había un riachuelo, y el agua estaba muy fría, muy fría y mis pies estaban casi helados. Mi madre me descalzó y soplabla sobre mis pies para calentarlos y aún nos pusimos a andar durante por lo menos tres horas.

Así que al cabo de dos o tres horas de andar encontramos un albergue en Francia; y dormimos allí; y me acuerdo que el otro día por la mañana para el desayuno nos hizo una tortilla. Una tortilla de patatas, pero muy grande; y yo miré a madre y le dije: “¿eso es para los dos?” y la señora dice “¡no, no, pa’ ti solo!” y me comí la tortilla pero de una forma fenomenal y de allí fuimos andando aún durante un par de horas para coger un autobús que nos llevó a Montpellier. Y nos fuimos a Rennes y no he dejado Rennes nunca más.”

### **Document 2 : Españoles en Alemania**

El profesor dejó la tiza y se volvió hacia sus alumnos, sacudiéndose las manos. Desde su puesto, sin moverse, pudo ir siguiendo el trabajo de sus discípulos. Poco a poco fueron levantando éstos la cabeza y sus miradas convergieron sobre la suya. Entonces dijo:

— Bueno, ya es bastante por hoy... ¿Alguna pregunta?...

Aún falta un cuarto de hora. Podemos hablar —fue mirando uno a uno y, sonriendo de nuevo, prosiguió—: No se desanimen. Yo les ruego que no se desanimen. Les parecerá difícil el alemán. Y lo es. Pero necesitan aprenderlo para poder desenvolverse bien en este país —hizo una pausa como si esperase que alguien tomara la palabra. Como nadie lo hiciera, continuó—: A mí también me fue muy difícil el aprendizaje del español. Lo aprendí aquí mismo, en Hamburgo, en el Instituto Iberoamericano, y luego lo perfeccioné durante una estancia de ocho meses en Madrid. Claro que ustedes tienen el idioma más hermoso del mundo y que en España siempre hay alguien dispuesto a ayudar a un extranjero— volvió a sonreír y añadió—: Aquí no tanto, ¿verdad?

Los alumnos sonrieron, a su vez, y expresaron su opinión:

— Desde luego que no.

— Parece que se ofenden si les pregunta uno algo. Claro, contestan en alemán. Uno no entiende, y al insistir se enfadan.

— ¿Y no será también porque nos desprecian un poco?

— Es que me han dicho que existen algunos bares en Hamburgo donde está prohibida la entrada a los españoles. Afortunadamente, yo no me he topado con ninguno.

El profesor asintió gravemente con movimiento de cabeza.

— También yo lo he oído. Es inicuo. Ustedes han venido a Alemania para ayudarnos. Sin la mano de obra extranjera nuestra industria no podría seguir un ritmo creciente de producción y expansión. Ustedes están produciendo riqueza para Alemania. Ésta es la verdad.

Ángel María de Lera, *Hemos perdido el sol*, 1965.

### **Document 3 : *Perdiendo el Norte*, película de Nacho G. Velilla, 2015.**

Transcripción de la secuencia 1 (00:48 – 02:05):

“Me llamo Hugo. Tengo 27 años, una doble licenciatura en administración y en dirección de empresas y en marketing y gestión comercial, además de un máster en *business administration*.

Braulio es licenciado en ciencias químicas y tiene un máster en biología celular y molecular. Pertenece a la generación mejor preparada de la historia, la que iba a poner a España en la *champions league* de la economía mundial. La que iba a vivir mejor que sus padres pero que ha acabado viviendo como sus abuelos, emigrando y pagando los platos rotos de Europa. Ahora nos llaman la generación perdida, pero yo sé muy bien donde estoy, trabajando 10 horas diarias en un restaurante turco de Berlín del que salgo cada noche oliendo a *falafel* y preguntándome cómo coño hemos podido llegar a esto”.

Transcripción de la secuencia 2 (38:00 – 40:27):

*Andrés, un hombre mayor, está llegando a casa borracho acompañado por Carla, una compatriota y vecina. Llega Hugo.*

**Hugo:** La cerveza alemana es fuertecita, ¿eh Andrés?

**Carla:** Esta mañana me ha dicho que iba al médico y mira ahora cómo aparece.

**Andrés:** Mira quien nos honra con su presencia... ¡A vuestros pies, alteza!

*Andrés está a punto de caerse, Hugo y Carla le ayudan a entrar en su piso.*

**Hugo:** Pues vaya casa. Viajar en el tiempo tiene que ser parecido a esto. ¡Anda! No sabía que tenía una hija.

**Carla:** Sí, vive en España.

**Hugo:** Estando jubilado, ¿por qué no se vuelve con ella? Iba a vivir mejor.

**Andrés:** ¡Qué dices! No... En la residencia de mierda donde me quería meter la desagradecida de mi hija no iba a vivir mejor, ¡no!

**Hugo:** Ah lo siento...

**Andrés:** Que no me adaptaba decía, pero ¿cómo coño me iba a adaptar? Yo he salido de una España que pasaba hambre para volver a otra en la que ni Dios se acordaba de que antes de ser ricos éramos nosotros emigrantes. No hemos aprendido nada, nada de nada, el que olvida su historia está condenado a repetirla. Sino ¿por qué puñetas estáis vosotros ahora? ¿eh? La memoria es muy importante. ¿Lo oís? Muy importante. La memoria...

**Hugo:** Mejor lo dejamos solo.

**Carla:** ¿Tú crees que estará bien?

**Hugo:** Sí, sí, ya verás cómo mañana no se acuerda nada de esto.

*Hugo y Carla salen. Andrés saca un parte médico donde está escrito en alemán: “diagnóstico clínico: demencia tipo Alzheimer”.*

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice un videoclip de Javier Berridy, « La recarga », <https://www.youtube.com/watch?v=OdGD9AvThjY>, 2016

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.

3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.

4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

### III- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

#### Consigne donnée aux élèves

##### Expresión escrita :

Participas en el XII Concurso de Relatos y Microrrelatos de Viaje Moleskin 2017. Decides escribir un microrrelato de viaje por América latina. La extensión máxima del relato es de 195 palabras.

- Imagina el título de tu microrrelato de viaje.  
- Describe el viaje de forma detallada (lugar, medios de transporte, forma de viajar, época, actividades, centros de interés...).

NB. No olvides utilizar los tiempos del pasado para evocar tus recuerdos.

- Expresa tus sentimientos.  
- Apoyándote en lo estudiado en clase, da tu opinión sobre los intereses de tal experiencia personal.

**Mínimo:** 120 palabras. (45 minutos)

**Critères retenus:** Respect de la consigne (récit de voyage avec titre), cohérence de la production écrite (récit structuré, idées hiérarchisées et emploi de connecteurs), richesse lexicale (mobilisation du lexique de la séquence), correction linguistique (dont emploi des temps du passé), holistique (originalité de la production écrite).

#### Copie 1

##### *Mi viaje a Valparaíso.*

*El verano pasado yo decidí ir sola a Chile porque quería descubrir el país de Pablo Neruda. Primero, tomé el tren y descubrí los paisajes maravillosos. Pero encontré indios que vendían corderos y gallinas en las estaciones. No comprendí muy bien. Luego pasé por diferentes ciudades. Me gustaba los olores del campo. Después me fue en barco y llego a Valparaíso. Visité el centro de la ciudad y la casa de Neruda en Isla Negra. Le encantaba el océano. Yo estaba muy emocionada porque descubría la inmensidad del universo y la palpación del océano. Hice senderismo también y practico el kayak. Por fin, fue a la Tierra del Fuego. Preferó este lugar. Había las lagunas, los fiordos y un glaciar. ¡Qué guay!*

*Esta experiencia fue interesante porque soy curiosa y me permitió vivir aventuras. Se hace camino al andar.*

#### Copie 2

##### *Mi aventura en América Latina.*

*El año pasado yo sueño con hacer el mismo viaje que Che Guevara. No olvido esta experiencia increíble. Primero viajé en una moto con un amigo. Descubrimos Argentina. Hay la Patagonia, los bosques vírgenes y pocos habitantes. Fui una gran libertad. Luego cogimos el tren y llegamos a Chile. El clima es muy diferente. Estaba muy sorprendido y emocionado cuando vio las cordilleras, las lagunas y los fiordos. Había también muchas islas, islotes y canales. Después en Valparaíso cogemos un barco para ir en la Tierra del Fuego. Fue muy tranquilo y salvaje. Pero las olas del océano eran inmensas. Por fin decidimos ir al Machu Picchu para ver los restos de los incas y visitar también México para terminar el viaje. Hicimos senderismo también durante el viaje por América Latina. Yo pienso que viajar*

*permite descubrir otras culturas y tener confianza. Comprendo que el camino se hace al andar.*

### **Copie 3**

#### *Descubrir el Machu Picchu*

*El verano pasado participé en la ruta Quetzal y descubrí el Machu Picchu. Estaba con otros jóvenes de diferentes nacionalidades. La expedición duró un mes y medio. Esta experiencia de cooperación internacional me encantó. Permitted descubrir aspectos de la historia. Primero viajamos en avión. Llegamos a Lima. Luego hicimos mucho senderismo y visitamos muchos lugares. Me encantó el Machu Picchu porque sentimos la inmensidad del universo. Al llegar estuve muy conmovida porque recordé la historia de las civilizaciones precolombinas. Al caminar por las ruinas quedó sobrecogido. Me sentí a gusto. Es una ruta muy interesante. Después visitamos Cuzco, una ciudad colonial. Encontramos unos indios que explicaron la historia de la ciudad. ¡Qué suerte! Fue fenomenal. Comimos las especialidades también. Por fin fuimos a la cordillera y vemos un quetzal. Este viaje marcó mi vida.*

*Yo pienso que es importante viajar con otras personas para compartir ideas. También puedo descubrir otras culturas y aprendo a conocer mi personalidad. Soy aventurera y viajar permite estar lejos de la vida cotidiana.*

## **IV- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

### **C. Situation d'enseignement.**

#### **Contexte**

Cette séquence pédagogique a été proposée à une classe de Troisième d'un collège rural de 358 élèves. Le manque d'ambition scolaire est un des freins rencontrés dans l'établissement. L'équipe pédagogique veille donc à s'engager dans des projets ambitieux et à mettre en exergue la dimension culturelle des divers enseignements proposés.

Ainsi la séquence proposée a été réalisée au cours du second trimestre. Les élèves avaient étudié dans une séquence antérieure différents documents sur l'Amérique Latine. Ils sont déjà familiarisés avec différents lieux emblématiques et divers pays latino-américains.

La thématique s'inscrit dans le programme de cycle 4 (« Rencontres avec d'autres cultures », « Voyages et migrations »). Les documents choisis permettront de nourrir une réflexion sur le voyage, vecteur de rencontre avec d'autres cultures et chemin vers la connaissance de soi.

Une séance d'accompagnement personnalisé est effectuée en début de séquence afin de faciliter le travail qui sera réalisé en atelier poésie avant le projet final. Il apparaît important de mener les élèves à réfléchir sur les stratégies développées lors des activités de réception écrite afin qu'ils s'approprient au mieux les contenus et puissent ensuite enrichir de façon significative leur lexique. Comme l'expression des émotions et des sentiments doit apparaître dans la production finale (évoquer un récit de voyage) les élèves seront invités à effectuer une lecture expressive du support proposé pour l'accompagnement personnalisé afin de prendre conscience de l'importance des mots choisis par le poète.

#### **Descriptif de la séquence pédagogique**

Problématique : « *Viajar ¿un camino hacia otras culturas y hacia sí mismo?* »

#### **Objectifs culturels**

- Découverte de la géographie de l'Amérique Latine et en particulier du Chili dans cette séquence (Chile, Patagonia, Tierra del Fuego...).

- Découverte de deux auteurs chiliens incontournables du XXème siècle : Luis Sepúlveda et Pablo Neruda.
- La ruta Quetzal et BBVA : expédition créée en 1979 et parrainée par le Roi d'Espagne (et la banque BBVA depuis 1992).
- Le voyage de Che Guevara en Amérique Latine et plus particulièrement son arrivée au Machu Picchu.
- La poésie d'Antonio Machado et de Juan Ramón Jiménez.

### Objectifs linguistiques

- L'imparfait ; le passé simple, les connecteurs logiques ; les emplois différenciés de *ser* et *estar* ; les prépositions de lieux ; la comparaison ; l'opposition ; l'expression de l'hypothèse ; l'expression du but ; les tournures affectives (réactivation).
- Le lexique : des moyens de transport, du voyage, de la lecture, de la mer, des traditions de populations indiennes/
- L'expression de l'opinion, de l'expression des goûts, le lexique des sensations, des émotions, des souvenirs.

### Objectifs communicationnels

- Etre capable d'interpréter le récit de voyage de Luis Sepúlveda.
- Exprimer de l'admiration pour un lieu ou pour une personne.
- Etre capable de relater les différentes étapes d'un voyage.
- Etre capable d'exprimer ses sentiments.

### Ordre des documents et descriptif de la séquence

La séquence se compose des trois documents présentés ci-après auxquels s'ajoutent une séance de recherche d'informations en salle multimédia sur la *Ruta quetzal* et deux poèmes pour l'atelier poésie (activité culturelle complémentaire visant à nourrir la réflexion sur la problématique choisie et invitant les élèves à réaliser une production écrite en groupe.)

#### 1) Première séance : CE vers EO « *Hasta la Tierra del Fuego* »

**EOI** : découverte de la thématique de la séquence par le biais du commentaire succinct de quelques affiches touristiques et d'une citation d'Antonio Machado.

**CE** : texte de Luis Sepúlveda accompagné d'une carte du Chili et d'une photo de la Terre de Feu. L'exploitation du texte s'effectuera en deux temps. Les élèves doivent d'abord déduire le thème du texte en se basant uniquement sur le titre et la photo. Dans un premier temps, nous les invitons à se consacrer à la première partie du texte et à expliquer dans quelle mesure il s'agit de souvenirs en s'appuyant sur des éléments précis. Ensuite nous les engageons à préciser les rêves de voyage du protagoniste et à s'intéresser tout particulièrement au rôle fondamental de son oncle et de ses lectures. Dans un second temps, l'accent est mis sur les étapes du voyage, la destination finale envisagée et les projets implicites du jeune homme. Les élèves retracent également sur la carte le parcours de Sepúlveda pour prendre conscience des distances parcourues. Enfin une dernière étape questionne les apports de ce voyage vers des contrées lointaines : *¿Qué sacó de aquella experiencia ?*

**EOI** : les élèves échangent sur l'importance des livres dans leur existence *¿Leíste algún libro que marcó tu vida? ¿Por que te impresionó?*

**Travail maison** : revoir le texte étudié pour être capable d'expliquer les motivations de Sepúlveda et décrire succinctement son voyage + EOC : *¿Te gustaría viajar solo hacia tierras lejanas ?* (1mn)

## 2) Deuxième séance : Accompagnement personnalisé axé sur les activités de réception écrite en vue d'une lecture expressive du texte « *Un viaje para ver el mar* »

Mise en œuvre de la séance d'accompagnement personnalisé qui vise entre autres les objectifs suivants : développer les stratégies de compréhension, organiser et structurer un récit, enrichir son lexique, interpréter l'implicite du texte (émotions, sentiments), lire de façon expressive un texte pour illustrer sa compréhension du support.

Reconstitution du texte « *Un viaje para ver el mar* » à partir des différents paragraphes remis sous enveloppes aux différents îlots. L'exploitation fragmentée du texte permet de mettre en évidence la volonté de l'écrivain, la découverte de paysages de désolation dans un premier temps puis la rencontre avec les indiens. Pour les deuxièmes et troisièmes paragraphes on invite les élèves à repérer des éléments qui mettent en exergue les plaisirs visuels et olfactifs du poète lors de la découverte progressive des paysages chiliens. Pour la dernière étape les élèves sont invités à repérer tous les éléments se référant aux émotions ressenties et à souligner l'admiration de l'écrivain pour l'océan et la perception de l'immensité de l'univers. Enfin, une dernière étape questionne l'amour de la mer qui est un thème récurrent dans l'œuvre de l'artiste : *¿En qué medida este texto ilustra el amor de Pablo Neruda por el mar ?*  
Travail maison : revoir la fiche d'activités sur le texte « *Un viaje al mar* » pour être capable d'exprimer son admiration pour un lieu décrit précisément et évoquer ses sentiments + PE (8 lignes) à partir du photogramme représentant Che Guevara et son ami arrivés au Machu Picchu, décrire l'admiration et les sentiments éprouvés par le Che.

## 3) Troisième séance : CE vers EO « Cartel Ruta Quetzal BBVA »

**CE** : lecture d'une adaptation de l'article de presse et repérage des informations essentielles. Mise en relation de la découverte du Machu Picchu et de l'existence d'une expédition culturelle destinée aux jeunes étudiants ayant obtenu une bourse pour découvrir des aspects historiques et culturels de la civilisation hispanique pendant un mois et demi.

**CE** : Recherche d'informations en salle multimédia à partir des sites [www.rutaquetzal.com](http://www.rutaquetzal.com). et [www.amime.hachette-education.com](http://www.amime.hachette-education.com).

**EOI** : mutualisation des réponses (regroupement des élèves en îlots de 4)

**EOI** : (en binômes): hacer una lista de las cosas que te gustaría ver y experimentar en un viaje como el de la Ruta Quetzal y una lista de las que no.

Travail maison : consulter le site suivant :

<https://www.bbva.com/es/noticias/estilo-vida/viajes-y-aventura/aventura/participar-la-ruta-bbva-2016/> et expliquer en 6 lignes quelles étaient les conditions requises pour participer à la Ruta Quetzal 2016 (PE) + EOC : *¿Te gustaría participar en un programa en el que se mezclan cultura y aventura ?*

## 4) Quatrième séance : EO vers PE « Cartel Ruta Quetzal BBVA »

Les différentes images constituant l'affiche *Ruta Quetzal* sont projetées. Puis l'affiche est projetée dans son intégralité et le groupe classe effectue la mise en relation des différentes images en lien avec le logo de *la Ruta Quetzal BBVA* et s'appuie sur ses connaissances de la séance antérieure pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises antérieurement. Enfin les élèves expriment leur opinion concernant l'affiche

**EOI** : par îlot les élèves imaginent qu'ils participent à l'aventure et doivent effectuer oralement un court récit de leurs activités et sentiments éprouvés. Ils échangent leurs idées avant la phase d'interaction orale spontanée pendant laquelle ils réaliseront une courte conversation avec un camarade d'un autre îlot disposant d'une autre photo.

Travail maison : entraînement à l'expression écrite : *Imagina que participas en el viaje de la Ruta Quetzal. Cuentas en tu diario por qué preferiste este tipo de viaje, cuáles fueron tus*

*motivaciones. Describe también algunas actividades que hiciste (unas 8 líneas).* Cette expression écrite est relevée et fait l'objet d'une évaluation formative. L'enseignante peut alors repérer avec aisance les acquis des élèves et les points à améliorer en vue d'une réussite optimale de l'évaluation sommative du projet final.

**5) Cinquième séance : Atelier de poésie. CE vers EE « Andando » de Juan Ramón Jiménez et « Extracto de Proverbios y cantares (XXIX) » de Antonio Machado**

**CE** : fiche d'activité de compréhension des deux poèmes. La forme utilisée au service de la transmission du message du poète est aussi étudiée lors de cet atelier. Les élèves travaillent également sur le rythme et la musicalité. Ils effectuent une lecture expressive du poème qui permet aussi de revoir avec certains élèves la phonétique et l'accentuation parfois.

**EOI** : mise en commun et échange entre les deux groupes qui n'ont pas travaillé sur les mêmes supports. Mise en exergue de la métaphore du chemin et mise en relation avec la problématique de la séquence. Les élèves expriment alors leur opinion personnelle.

**EE** : création en îlots de deux strophes sur le modèle du poème qu'ils ont commenté.

**6) Sixième séance : Projet final**

**B- Supports exploités dans la séquence.**

**Document 1**

Era muy joven por entonces, casi un niño, y soñaba con las aventuras que me entregarían los fundamentos de una vida alejada del tedio y del aburrimiento.

No estaba solo en mis sueños. Tenía un Tío, así con mayúsculas: mi Tío Pepe. Una fotografía junto a Ernest Hewingway era el único patrimonio del que se sentía orgulloso, y no cesaba de repetirme la necesidad de descubrir el camino y echarse a andar... De él recibí los primeros libros, los que me acercaron a escritores a quienes jamás he de olvidar: Jules Verne, Emilio Salgari, Jack London. De él también recibí una historia que marcó mi vida: *Moby Dick* de Hernan Melville.

Tenía catorce años cuando leí aquel libro y dieciséis cuando no pude resistirme más a la llamada del sur.

En Chile las vacaciones de verano duran de mediados de diciembre a mediados de marzo.

[...] Los primeros mil y tantos kilómetros del encuentro con el mundo del fin del mundo los hice en tren, hasta Puerto Montt. Allí, frente al mar, se terminan bruscamente las vías del ferrocarril. Después el país se divide en miles de islas, islotes, canales, pasos de mar, hasta las cercanías del Polo Sur y, en la parte continental, las cordilleras, los ventisqueros, los bosques impenetrables, los hielos eternos, las lagunas, los fiordos y los ríos caprichosos impiden el trazo de caminos o de vías ferroviarias.

En Puerto Montt, por gestiones de mi Tío benefactor me aceptaron como tripulante en un barco que unía esa ciudad con Punta Arenas, en el extremo sur de la Patagonia, y con Ushuaia, la más austral del mundo en la Tierra del Fuego.

Luis Sepúlveda, *Mundo del fin del Mundo*, Ed. Tusquets, Colección Andanzas, 1994.

## Document 2

Un viaje para ver el mar.

Yo quería conocer el mar. Por suerte mi voluntarioso padre consiguió una casa prestada de uno de sus numerosos compadres ferroviarios. [...]

El tren recorría un trozo de aquella provincia fría desde Temuco hasta Carahue. Cruzaba inmensas extensiones deshabitadas sin cultivos, cruzaba los bosques vírgenes, sonaba como un terremoto por túneles y puentes. Los indios araucanos con sus ropas rituales y su majestad ancestral esperaban en las estaciones para vender a los pasajeros corderos, gallinas, huevos y tejidos. [...]

Labranza era la primera estación, Boroa y Ranquilco la seguían. Nombres con aromas de plantas salvajes, y a mí me cautivaban con sus sílabas. Siempre estos nombres araucanos significaban algo delicioso: miel escondida, lagunas o río cerca de un bosque, o monte con apellido de pájaro. [...]

Y luego la llegada a la ciudad fluvial. El tren daba sus pitazos más alegres, oscurecía el campo y la estación ferroviaria con inmensos penachos de humo de carbón, tintineaban las campanas y se olía ya el curso ancho, celeste y tranquilo, del río Imperial que se acercaba al océano. [...]

Desde la casa que nos esperaba y, aún antes, desde los muelles desvencijados donde atracó el vaporcito, escuché a la distancia el trueno marino, una conmoción lejana. El oleaje entraba en mi existencia. [...]

Cuando estuve por primera vez frente al océano quedé sobrecogido. Allí entre dos grandes cerros (el Huilque y el Maule) se desarrollaba la furia del gran mar. No sólo eran las inmensas olas nevadas que se levantaban a muchos metros sobre nuestras cabezas, sino un estruendo de corazón colosal, la palpitación del universo.

Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*, ed. Seix Barral, Barcelona, 1974.

## Document 3



<http://blog.panamajack.es/wp-content/uploads/2013/04/RUTA-QUETZAL-16Abril.jpg>

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice un fragmento del vídeo *El camino hacia la paz en Colombia*, publicado en *El País*, 06/10/2016 (<http://elpais.com/especiales/2016/proceso-de-paz-en-colombia/>)

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.

3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.

4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

## V- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves

#### Expresión escrita:

Como Bartolomé de las Casas o Montesinos, escribe un discurso que denuncie las violencias de la colonización de América latina contra los indios. (Unas 10 líneas)

#### Critères d'évaluation :

- Traitement du sujet (connaissances, cohérence et articulation des idées, argumentation) 10 points
- Recevabilité linguistique (mobilisation du lexique et des structures grammaticales étudiées lors de la séquence notamment le lexique inhérent à la colonisation et les temps du passé) 10 points

#### Copie 1

*Los conquistadores son violentos contra los indios que defienden sus tierras, sus familias. Los indios ofrendaban regalos. Debemos defender las tierras de los indios como si eran nuestra tierra. Hacéis daños a los indios. Si los matais, como quereis que se evangelizan. Queréis hacer la guerra con ellos mientras que están menos armados que vosotros. No pueden vivir en paz y en armonía con la naturaleza. Es injusto. No debemos tolerar eso, debemos ser oponentes a estas torturas. Pues los colonos disfrutaban de la capacidad a trabajar de los indios y no es una buena causa.*

*Quiero la prohibición de la esclavitud! Es no humano de utilizar los seres humanos como animales. Escuchadme: ¿no son hombres?*

#### Copie 2

*¡Quiero la atención de todo el mundo!*

*Los españoles aprovecharon de los indios. Los indios son buenas personas y a causa de su ingenuidad, los españoles robaban el oro. Los indios son generosos, dieron todo lo que tenían como si los españoles fueran dioses.*

*¡Como podemos aceptar las violencias que están haciéndolas a los indios! ¡Qué vergüenza!*

*¡Son como nosotros, son humanos! ¡Demás ahora hacemos una fiesta por el descubrimiento de América!*

*¿Por qué es una fiesta?*

*¡Para mí el descubrimiento de América no debe ser una fiesta porque el descubrimiento de nuevas tierras se transforma en genocidio! ¡No es normal! ¿y pensáis realmente que torturar humanos es una manera de hacer un intercambio de cultura? Y cuando una persona se oponía a los colonos, los colonos le amenazaban de cortar la lengua. Somos humanos pero no tenemos misericordia. No puedo tolerar que destruimos toda una civilización. Estoy a favor de la paz.*

#### Copie 3

*Quiero hablar de los hechos terribles que pasan durante la colonización de la América latina. Los conquistadores masacran los indios, los tratan como esclavos y animales. Y cuando he visto que los españoles matan a los ancianos, los hijos, jóvenes o las mujeres embarazadas, soy chocado. Es terrible. Tenemos el deber de darnos cuenta de la violencia contra los indios.*

*Tienen un arma. Es mi trabajo de fraile de denuncia a los espanoles pienso que van al infierno porque es muy malo. Ayudame a intervenir. Soy un de los defensores de los indios y denunció las violencias porque no es normal.*

## VI- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

### D. Situation d'enseignement.

#### Contexte

La séquence s'adresse à une classe de terminale littéraire dans un lycée général et technologique. Ce lycée accueille des élèves de la seconde à la terminale (S SVT, S SI, ES, STI2D). Il offre également des formations post-bac : CPGE (TSI) et BTS industriels.

Ce groupe est constitué de 30 élèves intéressés par la matière mais de niveau très hétérogène dans la mesure où certains suivent l'option LVA (Langue Vivante Approfondie) tandis que d'autres rencontrent des difficultés importantes. Cette séquence a été proposée en début de deuxième trimestre.

#### Descriptif de la séquence pédagogique

**Notion:** Lieux et formes du pouvoir

**Problématique :** *Descubrimiento de América, ¿encuentro entre dos culturas o colonización violenta?*

#### Objectifs culturels

- Faire réfléchir les élèves sur la colonisation de l'Amérique.
- La défense de la cause des indiens par Bartolomé de Las Casas, Antonio de Montesinos.

#### Objectifs linguistiques

- Les temps du passé
- *como si* + du subjonctif imparfait
- Le lexique relatif à la description d'un tableau, à la violence et à l'attitude face à l'autre.
- L'expression de l'opinion et des sentiments.

#### Objectifs pragmatiques

- Exprimer un point, donner son opinion.
- Elaborer un discours argumentatif.

#### Ordre des documents et descriptif de la séquence

**Séance 1 : EO** Découvrir la thématique par le biais du tableau de Jaime Zapata : *El encuentro*. Après une description libre du tableau par les élèves, permettant de brasser du lexique, faciliter l'accès au sens par l'étude des symboles du tableau quant à la culture des indiens et à celle des Espagnols. Identifier l'intention du peintre et la dénonciation qui est présentée.

A la maison, les élèves réalisent un travail d'expression écrite (EE) sur un autre document iconographique en expliquant en quoi c'est une caricature.



**Séance 2 : CE > EO** Après la mise en commun de l'EE préparée, on étudie un extrait de *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de Bartolomé de Las Casas. Dans un premier temps, on distribue une biographie de quelques lignes présentant rapidement l'auteur. Après un travail de repérage qui permet d'accéder au sens, les élèves s'expriment sur l'attitude des Espagnols et la réaction des indiens. Il est important que les élèves mémorisent le lexique qui leur permettra de comprendre l'extrait vidéo qui sera étudié le cours suivant (notamment celui relatif aux violences et à la religion)

**Séance 3 :** Extrait du film *También la lluvia* de Iciar Bollain

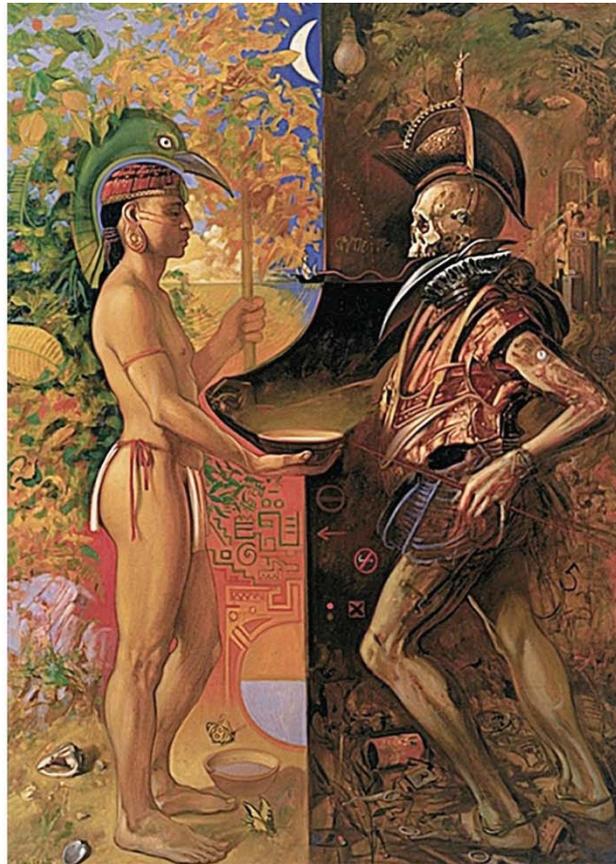
**CO >EO** Après une première écoute de la séquence filmique sans l'image, les élèves font part de ce qu'ils ont compris. On attire l'attention de la classe sur la véhémence du locuteur défendant les indiens. Puis lors du deuxième visionnage avec l'image, on identifie la mise en abîme et on cible le jeu de l'acteur, particulièrement habité par son personnage. Afin d'accéder au sens, on attire l'attention des élèves sur ce que dénonce Montesinos. Puis on met en parallèle son discours avec celui de Las Casas.

A la maison, les élèves doivent imaginer les répercussions après cette prise de position du prêtre.

Par la suite, on étudie un document présentant *El día de la Hispanidad*, permettant de travailler la **CO** mais aussi l'**EOC** et l'**EOI** et faisant écho aux échanges de la séance.

## B) supports exploités dans la séquence

### Document 1



Cuadro de Jaime Zapata, *El encuentro*, 1992.

### Document 2

*Los españoles acaban de llegar a la isla Española para conquistarla.*

En la isla Española, que fue la primera, como decimos, donde entraron cristianos y comenzaron los estragos y perdiciones destas gentes y que primero destruyeron y despoblaron, comenzando a tomar las mujeres e hijos a los indios para servirse y para usar mal dellos, y comerles sus comidas que de sus sudores y trabajos salían, no contentándose con lo que los indios les daban de su grado, conforme a la facultad que cada uno tenía, que siempre es poca, porque no suelen tener más de lo que ordinariamente han menester y hacen con poco trabajo, y con lo que basta para tres casas de a diez personas cada una para un mes, come un cristiano y destruye en un día, y otras muchas fuerzas y violencias y vejaciones que les hacían, comenzaron a entender los indios que aquellos hombres no debían de haber venido del cielo; y algunos escondían sus comidas, otros sus mujeres e hijos, otros huíanse a los montes por apartarse de gente tan dura y terrible conversación [...]

De aquí comenzaron los indios a buscar maneras para echar los cristianos de sus tierras: pusiéronse en armas que son harto flacas y de poca ofensión y resistencia y menos defensa (por lo cual todas sus guerras son poco más que acá juegos de cañas y aun de niños); los cristianos, con sus caballos y espadas y lanzas, comienzan a hacer matanzas y crueldades entrañas en ellos. Entraban en los pueblos, ni dejaban niños ni viejos, ni mujeres preñadas ni paridas que no desbarrigaban y hacían pedazos, como si dieran en unos corderos metidos en sus apriscos. Hacían apuestas sobre quién de una cuchillada abría el hombre por medio, o le cortaba la cabeza de un piquete, o le descubría las entrañas.

Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, 1552.

### Document 3 El sermón de Montesinos

*En diciembre de 1511, los dominicanos congregaron a todos los ricos poderosos de la isla para que escucharan el sermón de Montesinos.*

“Los indios están extrayendo el oro con el que construimos nuestras ciudades incluso nuestras iglesias. Un oro que sirve para financiar nuestras conquistas en lugares remotos y hace girar la inmensa rueda del comercio. A todos nos alcanza el sudor de los indios y a los que más, a su majestad y a sus obispos.

Como sacerdote que soy me debo a los mandamientos del evangelio y el primero de ellos es predicar la verdad: yo soy la voz de Cristo en el desierto de esta isla y estáis en pecado mortal.”

(voz en off) pero ¿qué está diciendo? Este hombre se ha vuelto loco.

“Vivís en pecado mortal y en él morís por la crueldad y por la tiranía que usáis con esta gente inocente.

Decidme con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre a estos indios que vivían pacíficamente en sus tierras.”

“Esto es indignante”

“¡Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a esta gente! ¡Con qué derecho los tenéis así de oprimidos, así de exhaustos y de hambrientos! Se están muriendo por vuestra culpa o mejor dicho los matáis.”

“¡qué vergüenza, esto es intolerable!”

“¿Cómo podéis estar tan dormidos, tan hundidos en este sueño letárgico? Mirad a los indios a los ojos ¿Acaso no son hombres?, ¿no tienen almas racionales, acaso no estáis obligados a amarlos como a vosotros mismos?”

“¡Qué demonio! vuestro sermón de hoy ha puesto en cuestión mi autoridad y las del Rey. Sabéis bien que las concesiones de los indios están bajo la ley. Exijo una retractación oficial, Padre Montesinos.”

“La verdad tiene muchos en su contra, la mentira muchos a su favor.”

“Esto es una ofensa capital, colgadle, traidor que le quemem. ¡Montesinos, vuélvete a España antes de que te cortemos la lengua!”

Extracto de la película *También la lluvia* de Iciar Bollaín, 2011.

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice la entrevista a Paco Roca, “Muchos cubanos se dieron cuenta de las mentiras de la familia Castro”, *El País*, 2016  
([http://elpais.com/elpais/2016/03/09/eps/1457522953\\_494992.html](http://elpais.com/elpais/2016/03/09/eps/1457522953_494992.html))

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.

3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.

4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

## VII- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves

**Parler en continu** - Présenter, décrire - Exprimer son opinion personnelle sur une œuvre et argumenter.

*Sales del cine. El presentador del programa de tele “Versión española” dedicado al cine está a la salida del cine con su micrófono y acepta hablarle de la película que acabas de ver:*

- *dile qué película acabas de ver y de qué va.*

- *dile qué escena de la película te ha gustado más (= prefieres) y explicale por qué.*

- *dale tu opinión sobre los actores.*

critères d'évaluation : longueur de la production et respect de la consigne – phonologie – aisance à l'oral – correction de la langue – connaissances culturelles

### Productions élèves 1, 2, 3 :

*cf. enregistrements mis à votre disposition.*

## VIII- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

### E. Situation d'enseignement.

#### Contexte

L'établissement : collège d'une petite ville de 9.500 habitants où sont scolarisés environ 450 élèves (dont une soixantaine en SEGPA et une petite quinzaine en ULIS). Ce collège a la particularité de scolariser des élèves de catégories socio-professionnelles très diverses (toutes les catégories sont représentées).

La séquence a été proposée à une classe de 3<sup>ème</sup> LV2 (2<sup>ème</sup> année de l'apprentissage de l'espagnol) au début du 3<sup>ème</sup> trimestre. Dans cette classe de 24 élèves (13 filles et 11 garçons), le niveau est assez hétérogène (3 élèves sont issus d'une classe de 4<sup>ème</sup> à dispositif spécifique basé sur l'alternance avec les lycées professionnels), mais il y a une très bonne « tête de classe ».

L'établissement est assez bien équipé : ordinateur et vidéoprojecteur dans chaque salle de classe, une salle multimédia avec 30 ordinateurs, une mallette de baladodiffusion et un chariot mobile équipé d'ordinateurs portables.

#### Descriptif de la séquence pédagogique

La séquence s'inscrit dans le programme du cycle 4 du collège. La thématique culturelle retenue est « Voyages et migrations », plus précisément le voyage initiatique. Cette séquence permettra aux élèves de réfléchir à la question suivante : en quoi le voyage permet-il de construire sa personnalité, son identité ? Elle les sensibilisera également au langage cinématographique et leur permettra de découvrir une des grandes figures de la révolution cubaine.

#### Objectifs culturels

- Quelques connaissances sur le Che et la révolution cubaine.

- Des repères sur les paysages et quelques lieux emblématiques d'Amérique Latine.
- La découverte d'un acteur mexicain : Gael García Bernal

### Objectifs linguistiques

- le lexique en rapport avec le cinéma.
- le lexique du voyage.
- les prépositions après des verbes de mouvement.
- le lexique des émotions.
- l'expression des goûts et de l'opinion.
- le présent de l'indicatif (réactivation).
- quelques formes du passé simple (3<sup>ème</sup> personne du singulier et du pluriel de quelques verbes).
- prononciation des phonèmes spécifiques de l'espagnol (/rr/ - /r/ - /j/ - /z/ - /s/ - /ll/ - /v/ notamment).
- l'accent de mot, l'accent de phrase.

### Objectifs pragmatiques

- décrire un film, raconter un événement.
- nuancer son discours, argumenter.
- exprimer un point de vue personnel, décrire ses émotions.

### Ordre des documents et descriptif de la séquence

#### Etape 1 : Préparation au visionnage du film *Diarios de motocicleta* de Walter Salles (2004)

EO

- Projection de la photo d'Ernesto Guevara prise par Alberto Korda. Informations biographiques sur le personnage et sa participation à la révolution cubaine.
- Projection des affiches espagnoles et françaises du film et comparaison. Hypothèses sur le thème du film.

Travail maison (EE): *a partir de las informaciones que aparecen en el cartel español, redacta una presentación de la película.*

#### Etape 2 : Projection du film (VO sous-titrée) *Diarios de motocicleta* de Walter Salles (2004)

Travail maison : répondre à un questionnaire de type QCM qui servira de reprise pour un retour sur le film au cours suivant (CE → EO).

#### Etape 3 : l'itinéraire choisi par les 2 protagonistes

CE → EO

A partir des indications figurant à l'écran dans le film (ex : Buenos Aires, Argentina, 4/01/1952 - Miramar, Argentina, 13/01/52 etc.), tracer l'itinéraire sur une carte d'Amérique latine et le présenter à l'oral.

*Ernesto y su amigo salieron de Buenos Aires el... Primero, fueron a... Se quedaron... Luego, fueron a... Pasaron por...*

#### Etape 4 : reconstitution chronologique des moments importants du film

EO

En binômes, replacer 16 photogrammes du film proposés par l'enseignant dans l'ordre chronologique du film. Mise en commun avec justification.

*Pienso que primero, es la foto... Corresponde al momento en el que... / a la escena en la que... Es cuando... Luego, me parece que va la foto... etc.*

Travail maison (EO) : *Escoge uno de los fotogramas y explica por qué lo has seleccionado.*

### **Etape 5 : la chanson du film *Al otro lado del río* de Jorge Drexler**

CO → EO

Travail de repérages pour accès au sens et interprétation, notamment à partir du titre : *di en qué escena de la película te hace pensar el título de la canción. Justifica.*

### **Etape 6 : conclusion sur le film → la prise de conscience politique d'Ernesto**

CE → EO

Travail de groupes : commentaire de 2 phrases emblématiques prononcées par Ernesto dans le film

1) *Durante el discurso que pronuncia en su fiesta de cumpleaños en la leprosería de San Pablo, hablando de los pueblos de América latina, Ernesto dice: "Somos una sola raza mestiza, desde México hasta el estrecho de Magallanes"*

*Después de haber situado México y el estrecho de Magallanes en un mapa y de haber leído la definición de la palabra "mestizo,a" ("Dicho de una persona: Nacida de padre y madre de raza diferente, en especial de hombre blanco e india, o de indio y mujer blanca"), explica lo que quiere decir Ernesto con esta afirmación.*

2) *Al terminar su viaje, y al despedirse de Alberto, Ernesto dice: "Yo ya no soy yo. No soy el mismo yo interior". Explica por qué su viaje le ha cambiado dando ejemplos sacados de la película.*

## **F. Supports exploités dans la séquence.**

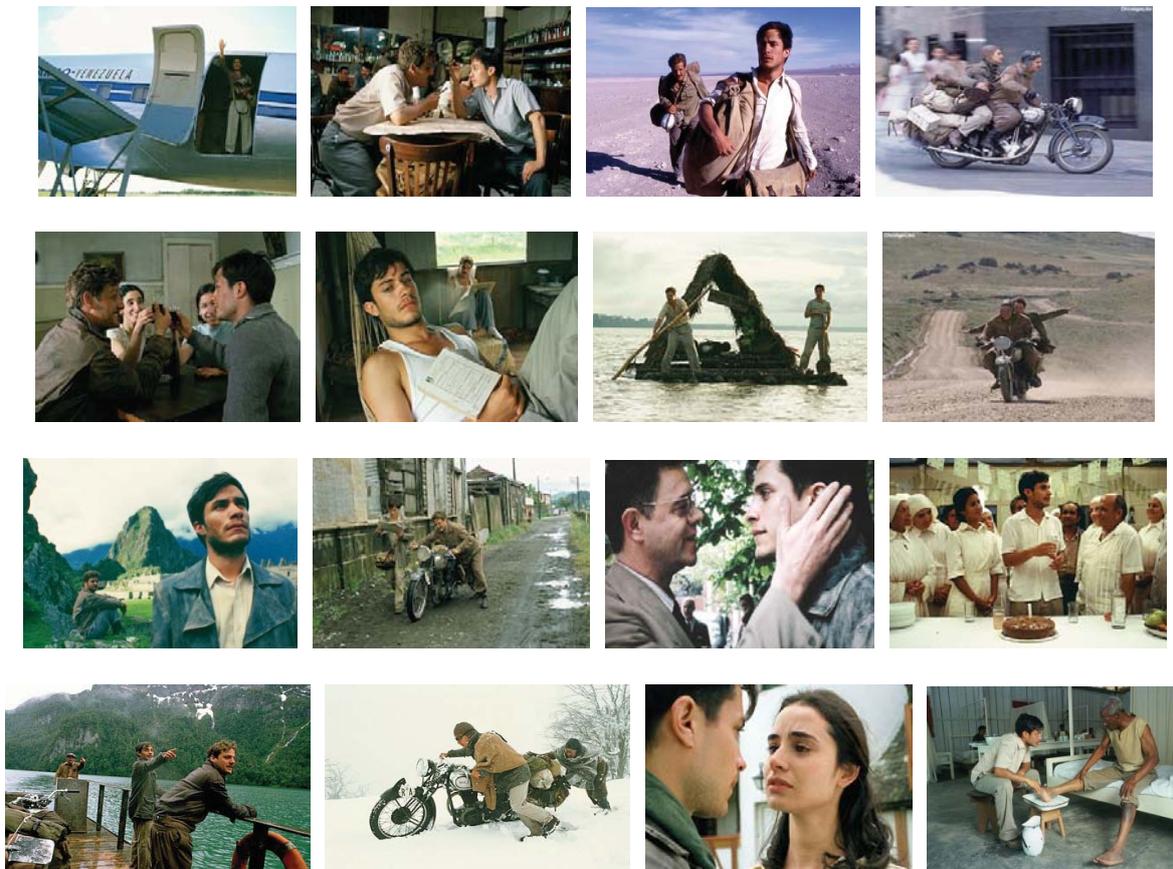
**Document 1 : photo de Korda et affiches du film *Diarios de motocicleta***



Alberto Korda, 5 /03/1960.



Document 2 : 16 photogrammes du film *Diarios de motocicleta*.



**Document 3 : la chanson du film *Al otro lado del río* de Jorge Drexler**

**Al Otro Lado Del Río**

Clavo mi remo en el agua  
llevo tu remo en el mío.  
Creo que he visto una luz  
al otro lado del río.

El día le irá pudiendo  
poco a poco al frío.  
Creo que he visto una luz  
al otro lado del río.

Sobre todo, creo que no todo está perdido.  
Tanta lágrima, tanta lágrima,  
y yo soy un vaso vacío...

Oigo una voz que me llama,  
casi un suspiro:  
¡Rema, rema, rema!  
¡Rema, rema, rema!

En esta orilla del mundo  
lo que no es presa es baldío.  
Creo que he visto una luz  
al otro lado del río.

Yo, muy serio, voy remando,  
muy adentro sonrío.  
Creo que he visto una luz  
al otro lado del río.

Sobre todo, creo que no todo está perdido.  
Tanta lágrima, tanta lágrima,  
y yo soy un vaso vacío...

Oigo una voz que me llama,  
casi un suspiro:  
¡Rema, rema, rema!  
¡Rema, rema, rema!

Clavo mi remo en el agua  
llevo tu remo en el mío.  
Creo que he visto una luz  
al otro lado del río.

Jorge Drexler, CD *Eco2*, 2005.

**Document 4 : 2 phrases extraites du film, prononcées par Ernesto**

“Somos una sola raza mestiza, desde México hasta el estrecho de Magallanes.”

“Yo ya no soy yo. No soy el mismo yo interior.”

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice el testimonio *Abortar en Londres*, 30 octubre 2016.  
(<http://elpaissemanal.elpais.com/elpaissemanal40/asi-empezo-todo/>)

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.

3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.

4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

## IX- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves

Explica cómo ha evolucionado la ciudad de Valencia a lo largo de su historia.

Critères d'évaluation de l'expression écrite :

- Eléments géographiques, historiques, littéraires et socio-économiques (10 pts)
- Qualité de l'expression : 1<sup>ère</sup> pers. sing/ temps du passé/ comparatifs/ connecteurs logiques/ lexique approprié (10 pts)

Temps de préparation : 30 mn

### Copie 1

*La ciudad de Valencia es comprometida entre su pasado rural y su futuro de modernidad. Este transformación muy lento, a lo largo de su historia es describe por artistas como Blasco Ibáñez o Joachim Sorolla. Sorolla describe en muchas pinturas un primero aspecto de la ciudad; su mar. Mostra tanto la diferencia que oposaban los campesinos y las familias ricas. Además, el mar no se transforma, al contrario del resto del paysage de Valencia: no hay muchas barracas ni huertas en la ciudad. Fue destruyendo con el tiempo. Las barracas son habitaciones de los campesinos muy originale formas. Blasco Ibáñez le describe de manera muy realista y apuesta por personajes que sufran de sus situation de vida rural, a la manera de Zola. En esta epoca, el trabajo fue muy difícil y los campesinos facilmente fue enfermos, a causa de las conditions donde viviendan. Es porque, la modernisation de la ciudad es una buena y normale evolución. Pero la gente de la ciudad son muy atachaban a sus paysages; quirran a conservar los porque son raros y aprecian los turistas. El paysage que conocen va a desaparecer, y es importante de se souvenir de estó, después que pinturas y libros son la sola manera de apreciar el paysage rural de Valencia; sus barracas, sus huertas y su mar por la eternidad.*

### Copie 2

*Durante la epoca de Al-Andalus, Valencia era ocupada por los moriscos que trabajaban el llanura fértil de la acerca. Los moros dieron también una institución jurídica por los campesinos que se llama el tribunal de las aguas y que sigua funcionando después la Reconquista y ahora.*

*Durante los siglos los campesinos hablaban catalán, ocupaban la huerta de Valencia como lo describió el autor Vicente Blasco Ibáñez en su novela realista la Barraca; el tribunal fue una manera simple de resolver los conflictos entre los campesinos. Además, a esta epoca ellos han vivido en barracas y para vender las hortalizas que producieron en los campos deberon ir al mercado al centro de Valencia.*

*Pero ahora, la mejor parte de las huertas de y de las barracas han desaparecido: rutas y nuevas construcciones se han construido, que rompieron el aspecto rural y tradicional del huerto de Valencia. Por fin, un poco de barracas se han conservado y el tribunal de las aguas sigue funcionar, siempre con el alguazil que llama a los posibles denunciantes. Es también attractive por los turistas para representar cómo era la vida en Valencia en los siglos pasados.*

### **Copie 3**

*La ciudad de Valencia ha evolucionado de muchas maneras durante la historia. Fue primera una ciudad atractiva y muy agradable de visitar. En los sesenta la explosión demográfica ha obligado una evolución. Primero las calles, las plazas y la arquitectura fueron reorganizadas para crear una ciudad mas agradable por los habitantes.*

*A nuestro día los habitantes pueden vivir con cultura y espacios agradables. Es una ciudad turística y interesante de visitar con el florío, los parques, las plazas. Valencia ha evolucionando de una ciudad vida a una ciudad de excepción. Necesita muchos años de trabajo para hacer de Valencia la ciudad que era a nuestros días.*

*El aspecto económico fue mucho favorecido porque se explica con la evolución demográfica del país. Ha permitido de favorecer la economía de España.*

## **X- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

### **G. Situation d'enseignement.**

#### **Contexte**

Classe de terminale ES-L (9 élèves en série L option théâtre ou Littérature Etrangère Langue Etrangère - espagnol + 8 élèves en série ES option mathématiques/ droit et enjeux du monde contemporain). 4 élèves inscrits en LV1 pour les épreuves du baccalauréat (1 ES et 3 L) Langue vivante 2 obligatoire. Niveau plutôt hétérogène.

Lycée général et technologique de 1550 élèves d'une ville moyenne. CDI très bien équipé et spacieux avec des salles de travail pour les groupes.

#### **Descriptif de la séquence pédagogique**

Thématique retenue pour le projet pédagogique : « Valencia, entre tradición y modernidad ». Programme d'enseignement du cycle terminal ; notion culturelle « Espaces et échanges ». Niveau visé : B1/B2. Séquence donnée au début du 2<sup>ème</sup> trimestre.

#### **Objectifs culturels**

- Prérequis : les courants picturaux du XIX<sup>ème</sup>/XX<sup>ème</sup> (réalisme, impressionnisme).
- Prérequis : la littérature réaliste et naturaliste du XIX<sup>ème</sup> siècle (programme de seconde en français).
- La littérature sociale de Blasco Ibáñez.
- L'évolution socio-économique de Valence, la troisième ville d'Espagne : agriculture, industrie et tourisme.
- L'histoire de Valence de l'après-guerre à nos jours.

#### **Objectifs linguistiques**

- Lexique pour l'analyse d'un tableau (réactivation).
- Les comparatifs / superlatifs.
- Les temps du passé : imparfait, plus-que-parfait, passé simple.

#### **Objectifs pragmatiques**

- Sélectionner des informations sur un site web.
- Analyser et comprendre une œuvre d'art dans son contexte/ faire preuve d'esprit critique.

- Analyser un extrait d'une œuvre littéraire et la mettre en relation avec la thématique.
- Comparer et mettre en perspective l'évolution d'une grande ville.
- Exprimer un point de vue.
- Travailler en binômes.

### Ordre des documents et descriptif de la séquence

#### Etape 1 : La playa de la Malvarrosa, J. Sorolla

**E.O** Décrire et analyser l'œuvre de J. Sorolla > "*¿Qué ambiente se desprende de la escena?*" Réemploi du vocabulaire technique (couleurs, lignes...) + comparer le tableau à ceux du dossier "Sorolla en Paris" (exposition du musée Sorolla de Madrid).

#### Etape 2 : El tribunal de las aguas

**C.O** Identification du thème traité, mise en relation avec l'histoire de la ville, repérage des personnages et du lieu.

#### Etape 3 :

(élèves série ES) **Historia de Valencia en los siglos XX y XXI**

**C.E** (entraînement et évaluation) Repérage des éléments historiques, politiques et socio-économiques qui ont transformé la ville à partir des années soixante > **E.O.C** (1'30 -2') : présenter la ville et ses caractéristiques aux élèves de la série L.

(élèves série L) **De la huerta a la ciudad, V. Blasco Ibáñez**

**C.E** (entraînement et évaluation) Repérage des personnages du roman, des lieux emblématiques, analyser le contexte économique de l'époque, situer l'extrait dans un courant littéraire > **E.O.C** (2'-2'30) présenter l'extrait aux élèves de la série ES.

### H. Supports exploités dans la séquence.

#### Document 1 : *La playa de la Malvarrosa*, J.Sorolla, 1904



**Document 2 : Retranscription du document vidéo “El tribunal de las aguas”, novembre 2016, Durée : 1’25 (reportage d’un élève de terminale du lycée Cabanyal de Valence).**

En la barraca Baptiste y Pimentó acuden al tribunal de las aguas que hasta ahora prácticamente no ha cambiado. Lleva siglos resolviendo conflictos entre agricultores de forma sencilla y rápida. Siempre se le ha reconocido su autoridad hasta el día de hoy.

Hemos venido a la plaza de la virgen porque hoy es jueves y a las doce del mediodía se va a reunir el tribunal de las aguas. Es la institución jurídica más antigua de toda Europa surgida en tiempos de Al Andalus de la necesidad de una sabia, justa y equitativa distribución del agua entre todos los agricultores de la huerta de Valencia. Así durante más de ocho siglos han estado reuniéndose todos los jueves del año en la puerta de los apóstoles de la catedral de Valencia.

El tribunal de las aguas se compone de un presidente, un vicepresidente, un alguacil y nueve guardas, uno para cada acequia. Al sonar las doce campanadas todos los miembros se dirigen a la puerta de los apóstoles donde se sientan y el alguacil empieza a llamar a los denunciantes de las nueve acequias que son regadas por el río Turia.

Hoy, al no haber denunciantes el tribunal se disuelve cuando el alguacil termina de llamarlos, aunque siempre hay tiempo para las fotos con los turistas.

**Document 3 : *Historia de Valencia en los siglos XX y XXI*, Ayuntamiento de Valencia (internet), novembre 2016.**

A principios de los sesenta se inició la recuperación económica, que Valencia vivió con un espectacular crecimiento demográfico debido a la inmigración y con la ejecución de importantes obras urbanísticas y de infraestructuras. Se puso en marcha el Plan Sur para construir un cauce alternativo al río Turia que evitara futuros desbordamientos, se mejoraron los accesos y se iniciaron reformas interiores, cambiando la fisonomía de algunas plazas destacadas y abriendo calles. La ciudad creció, se diseñaron nuevos barrios en la periferia y se trazaron nuevas avenidas.

A la muerte del general Franco en 1975 se inició el proceso de Transición democrática. La aprobación de la Constitución Española de 1978, el Estado de las Autonomías en ella contemplada y la transferencia de competencias a la Comunidad Valenciana, constituyen hitos importantes de nuestra historia reciente. No obstante, este proceso se vio amenazado con la intentona golpista del capitán general Milans del Bosch, polarizada en Valencia, que tuvo lugar el 23 de febrero de 1981. La democracia propició la recuperación de la lengua y la cultura valenciana, aunque no se pudo evitar cierta crispación social en torno a los símbolos.

En las dos últimas décadas Valencia ha experimentado una brillante transformación. Proyectos emblemáticos, como el Jardín del Turia, el IVAM, el Palau de la Música o el de Congresos, el metro, la Ciudad de las Artes y de las Ciencias y el Parque de Cabecera han identificado a los valencianos con su ciudad y están atrayendo cada día más turistas. Pero, junto a ellos, son las infraestructuras y los servicios -Feria Valencia, Puerto, Aeropuerto- y los equipamientos públicos de calidad los que convierten a Valencia en una urbe moderna, una ciudad que afronta el futuro con optimismo y firmemente asentada en una destacada posición dentro de España y de Europa.

**Document 4 : “De la huerta a la ciudad”, extrait de *La Barraca*, V. Blasco Ibáñez, 1898.**

En las puertas de las barracas se saludaban los que iban hacia la ciudad y los que se quedaban a trabajar en los campos.

—*Bon dia nos done Deu!* (¡Buen día nos dé Dios!)

—*Bon dia!*

Y tras este saludo, cambiado con toda la gravedad propia de una gente que lleva en sus venas sangre moruna y sólo puede hablar de Dios con gesto solemne, se hacía el silencio si el que pasaba era un desconocido, y si era íntimo se le encargaba la compra en Valencia de pequeños objetos para la mujer o para la casa.

Ya era de día completamente.

El espacio se había limpiado de tenues neblinas, transpiración nocturna de los húmedos campos y las rumorosas acequias. Iba a salir el sol. En los rojizos surcos saltaban las alondras con la alegría de vivir un día más, y los traviosos gorriones, posándose en las ventanas todavía cerradas, picoteaban las maderas, diciendo a los de adentro con su chillido de vagabundos acostumbrados a vivir de gorra: « ¡Arriba, perezosos! ¡A trabajar la tierra para que comamos nosotros!... »

En la barraca de Toni, conocido en todo el contorno por Pimentón, acababa de entrar su mujer, Pepeta, una animosa criatura, en plena juventud, minada por la anemia, y que era sin embargo, la hembra más trabajadora de toda la huerta.

Al amanecer ya estaba de vuelta del mercado. Se levantaba a las tres, cargaba con los cestos de verduras cogidas por Toni al cerrar la noche anterior, [...] y a tientas por los senderos, guiándose en la oscuridad como buena hija de la huerta, marchaba a Valencia, mientras su marido seguía roncando dentro del caliente estudio, en la cama matrimonial.

Los que compraban las hortalizas al por mayor para revenderlas conocía bien a esta mujercita que, antes del amanecer, ya estaba en el mercado de Valencia sentada en sus cestos, tiritando bajo el delgado y raído mantón. Miraba con envidia, de lo que no se daba cuenta, a los que podían beber una taza de café para combatir el fresco matinal. Y con una paciencia de bestia sumisa esperaba que le diesen por las verduras el dinero que se había fijado en sus complicados cálculos para mantener a Toni y llevar la casa adelante.

Después de esta venta corría otra vez hacia su barraca, deseando salvar cuanto antes una hora de camino. Pepeta, insensible a este despertar que presenciaba diariamente, seguía su marcha cada vez con más prisa, el estómago vacío, las piernas doloridas y las ropas interiores impregnadas de un sudor de debilidad propio de su sangre blanca y pobre, que a lo mejor se escapaba durante semanas enteras, contraviniendo las reglas de la Naturaleza.

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice el documental *Las patronas: 20 años de ayuda al prójimo*, 2015. In: <http://cnnespanol.cnn.com/video/cnnee-alis-mexico-las-patronas-20yr-humanitarian-labor/>

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.

3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.

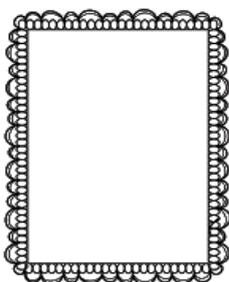
4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

## XI- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves

A l'aide de la photo que tu as apportée, parle de ton enfance et décris-toi petit (physique, caractère, goûts, habitudes, etc.). Es-tu toujours ainsi aujourd'hui ou as-tu changé ? Utilise un maximum d'expressions vues en classe.

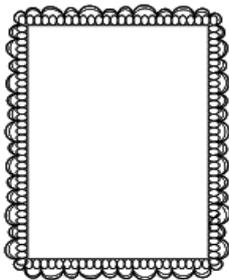
### Copie 1



#### *Recuerdos de mi infancia*

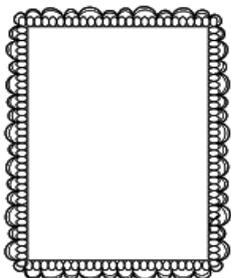
*Primero, en la foto tenía 3 años, iba a volver a la escuela. Ahora voy a hablar de mi infancia en general. Para empezar, todavía he sido rubia y rizada. En cambio, cuando era pequeña mis pelos estaban cortos. Además, tenía los ojos muy azules mientras que a lo largo de los años, se han vuelto más claros. Antes, mi color favorito era la rosa y el rojo. Hoy es más bien el gris o el negro. Cuando era pequeña, quería ser una maestra, tenía una pequeña pizarra en mi habitación. Me pasaba el tiempo jugando con. Me imaginaba con estudiantes falsos, era demasiado bien. Ahora, a mi me gustará estar una enfermera o todas estas cosas. Cuando era pequeña sacaba buenas notas y sigo trabajando eficazmente. Por una parte era muy difícil porque siempre tenía mis ropas que me gusta o (sinon) no los llevarán. Me acuerdo de un día, era la foto de clase. Tenía 5 años, entonces me había vestido. También había puesto muchas de joyas. Pero mi madre no quería que las pone. Sin embargo, era mi padre que nos conducía ese día. Desde que mi madre había ido, había (remis) todas mis joyas... Pues era muy contenta de recibir mis fotos y para mi sorpresa, mi madre no me castiga. Por fin, mi principal defecto era muy autoritario. Por ejemplo, cuando nos divertíamos juntos con mi hermana, Louise, era yo que decidía que yo estaba en el juego y si Louise no estaba de acuerdo dejaba de jugar con ella... Sin diuda a le fastidiaba de jugar conmigo. A pesar de mi carácter era un poco difícil, a menudo la gente me decía que era linda (surtout) cuando iba a casa de mi abuela. Ahora me he vuelto menos directivo*

### Copie 2



*Cuando era pequeño:*  
*físicamente, era pequeño, tenía gordas mejillas y tenía ojos muy claros. Mi carácter, era un buen alumno pero hacía muchas tonterías y hablaba en clase. Después de la escuela, solía que ir en la guardería, en la guardería hacía mis deberes y paso el tiempo con mis amigos. Ahora, he crecido, no soy alto y no soy pequeño, tengo todavía gordas mejillas, creo que mis ojos son mas oscuro. Mi carácter no ha cambia mucho exepcto que me vuelvo más sabio pero hago siempre un poco de tonterías. Ahora como estoy un colegio no hay guardería y deje mis amigos porque no he ido en el mismo colegio que mis amigos.*

### Copie 3



#### *La niñez*

*Cuando era pequeña, no tenía mucho pelo. Era castaña y tenía los mismos ojos marrones que tengo hoy. Era normal, en cambio, tenía mejillas gordas.*

*Ahora mi pelo es largo pero tengo mis mismas mejillas gordas.*

*Cuando era pequeña, mis padres elegían mi ropa, pues era un desastre.*

*Ahora no pueden.*

*Cuando era pequeña, era obstinada y lloraba todo el tiempo porque mi hermano me molestaba. Sin embargo, podía ser una chica agradable cuando quería.*

*Ahora, soy siempre obstinada y puedo ser simpática, pero mi hermano no me molesta pues no hay lágrimas.*

*Cuando era pequeña, me encantaba comer: los caramelos, las patatas y muchas otras cosas.*

*Ahora me gustó mucho la comida. ¡No cambio!*

*Cuando era pequeña, solía jugar a los muñecas y me pasaba el tiempo haciendo peinados para ellas.*

*Ahora, mis muñecas son en la basura.*

*Durante mi infancia, he soñado con ser una princesa.*

*Ahora, sueño siempre con ser una princesa porque todos somos niños...*

## XII- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

### I. Situation d'enseignement.

#### **Contexte**

Classe de 3e LV2 (29 élèves). Les élèves ont commencé l'espagnol en 4e.

Le collège est situé en zone périurbaine à forte croissance démographique et compte actuellement 820 élèves. Le taux de réussite au DNB se situe juste au-dessus de la moyenne académique et est nettement supérieur à la moyenne nationale. Malgré les bons résultats globaux, il est encore difficile pour certains élèves en manque d'appétence scolaire de trouver la motivation nécessaire pour travailler et obtenir l'orientation souhaitée à l'issue de la scolarité obligatoire.

#### **Descriptif de la séquence pédagogique**

« *Recuerdos de infancia* » est une séquence réalisée au début du deuxième trimestre de l'année scolaire. Elle s'organise autour de la thématique culturelle « Ecole et société ». Par le biais d'activités essentiellement écrites et axées autour de thème de l'enfance et de l'école, les élèves se familiariseront avec des descriptions de périodes passées, apprendront à exprimer le changement et seront capables de comparer deux époques. Ils seront progressivement amenés à réaliser eux-mêmes un écrit regroupant ces différentes compétences par le biais d'un projet final décrivant leur passage de l'enfance à l'adolescence.

Cet écrit fait écho au travail réalisé chaque année en cours de français dans le cadre du récit autobiographique.

### Objectifs culturels

- Connaître le dessinateur Quino et les spécificités de ses dessins.
- Découvrir quelques aspects de l'école de l'Espagne de la fin des années 30.
- Comprendre certaines évolutions du système scolaire.

### Objectifs pragmatiques

- Comprendre un court texte descriptif.
- Ecrire une courte description d'activités passées et d'éléments de présentation personnels.
- Mettre en relation des informations, comparer.
- Organiser et structurer une description grâce à des connecteurs logiques.

### Objectifs linguistiques

- Formation et emplois de l'imparfait et du plus-que-parfait.
- Lexique de l'école, de l'enfance, des loisirs.
- Expression du changement (les différentes traductions de « devenir »).
- Les aspects de l'action : la durée : *pasarse* + durée + gérondif, la continuité : *seguir* + gérondif / *todavía*, la simultanéité : *al* + infinitif, l'habitude : *soler* + infinitif, le début / la fin d'une action : *ponerse a* + infinitif / *dejar de* + infinitif.
- La fréquence : *siempre, nunca, jamás, ya, a veces, a menudo*, etc.
- Les marqueurs temporels : *antes, cuando, durante, mientras, hoy, ahora, a lo largo de...*
- La formation des adverbes.
- Réactivation : la description physique et les traits de caractère, l'expression des goûts et préférences (*gustar* et les verbes à tournure affective), le passé composé, les comparatifs.

### Ordre des documents et descriptif de la séquence

Document 1 : « *Vendaval con botas* », extrait de *La mujer de otro* de Torcuato Luca de Tena.

Document 2 : « *El niño que no sabía jugar* », extrait de *Los niños tontos* de Ana María Matute.

Document 3 : *Historieta de Quino*

Document 4 : Extrait du film *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda.

### Mise en oeuvre pédagogique

Etape 1 : **CE > EOI** : Accès au sens grâce à la justification du titre du document et à la réalisation du portrait d'Alberto. Approfondissement à l'aide du repérage des verbes à l'imparfait et des marqueurs temporels ou connecteurs articulant le texte. Comparaison entre l'attitude d'Alberto et ses résultats.

*Travail maison* : **EE** : Trouve trois adjectifs pour caractériser la personnalité d'Alberto et justifie tes choix. *Activité* : Transpose les 8 premières lignes du texte au présent.

Etape 2 : **CE > EOI** : Description de la personnalité de l'enfant au travers de ses jeux et ses habitudes. Comparaison avec Alberto, le personnage du document précédent.

*Travail maison* :

**EE** : *Imagina tres preguntas que podrás hacerles a tus compañeros a partir del documento estudiado en clase (también tienes que preparar las respuestas).*

Etape 3 : **EOI** : A partir des vignettes de la BD, travail sur l'expression du changement et la comparaison entre « avant » et « maintenant » grâce à la description précise des dessins.

Certains îlots travailleront sur la description des changements physiques chez le personnage tandis que d'autres retraceront l'évolution de sa carrière. Mise en commun et conclusion sur la remémoration des souvenirs.

*Travail maison : EE : El personaje de la historieta recuerda su infancia y su juventud. Imagina lo que dice : « Me acuerdo de que... »*

Etape 4 : CO > EOI : A partir du visionnage d'une courte séquence du film et après une brève contextualisation (nous sommes à l'aube de la guerre civile espagnole, thème qui fera l'objet de la séquence suivante), les élèves décriront tout d'abord la salle de classe, les tenues des élèves, les spécificités de l'école espagnole d'avant-guerre. Ils seront ensuite invités, par groupes, à établir des comparaisons avec le système scolaire actuel. La mise en commun permettra de mettre en avant les évolutions et d'observer également ce qui perdure. On comparera enfin le maître, personnage principal du film avec la maîtresse de la BD.

*Travail maison : Apporte une photo de toi petit et prépare le projet final grâce à des fiches de révision (lexique de l'enfance, lexique de l'école, imparfait et points de grammaire vus pendant la séquence).*

Etape 5 : Projet final / évaluation

## **J. Supports exploités dans la séquence.**

### **Document 1**

#### **Vendaval con botas**

Alberto, el hijo mayor de Ana María, era una fuerza desatada de la naturaleza, un volcán en permanente ebullición, un vendaval con botas.

En casa no estudiaba jamás; y en clase, mientras el profesor explicaba la lección, Alberto hacía bolitas de papel masticado y las lanzaba sobre sus compañeros, o escribía con una navaja sus iniciales en la madera del pupitre. En estos casos, el profesor le castigaba, pero se abstenía muy bien de preguntarle: « ¿Qué estaba yo diciendo ahora, señor Fulano? »; porque Alberto –muy al contrario de lo que podía suponerse– respondía, de carrerilla y sin equivocarse, lo que estaba explicando. Tenía una extraordinaria capacidad retentiva; pero era tan desastrado, tan rebelde y tan inquieto, que sus notas, a lo largo del curso, resultaban lamentables. Al concluir el año escolar, en cambio, daba la gran sorpresa; y en los exámenes finales se colocaba en los primeros puestos.

Torcuato Luca de Tena, *La mujer de otro*, Ed. Planeta, 1961.

### **Document 2**

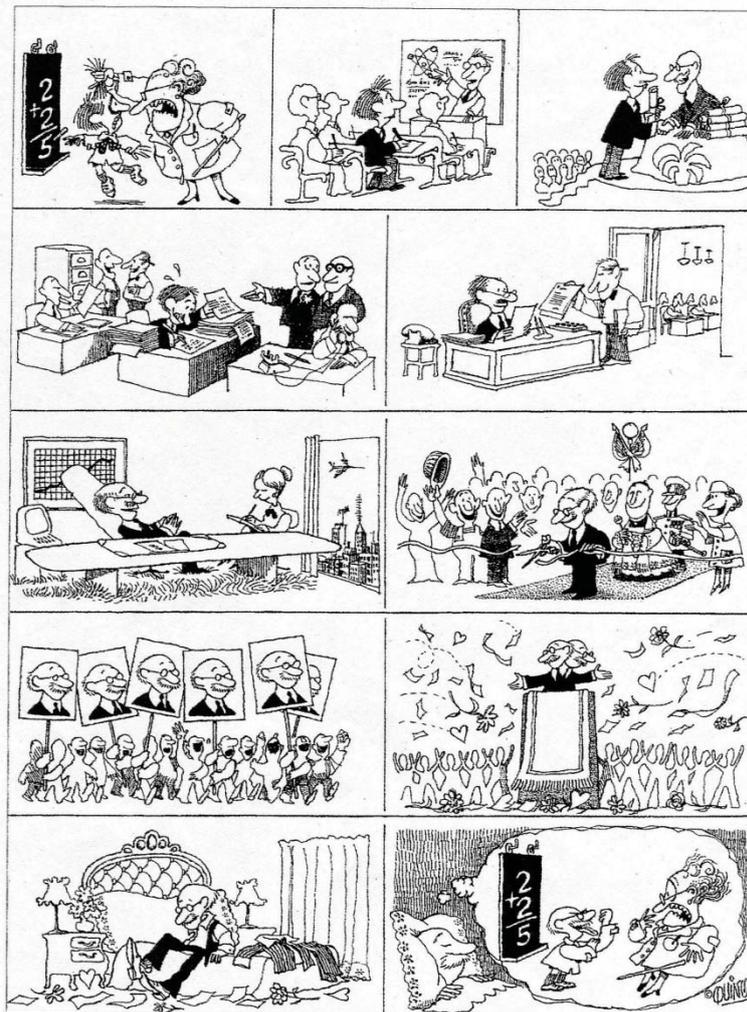
#### **El niño que no sabía jugar**

Había un niño que no sabía jugar. La madre le miraba desde la ventana ir y venir por los caminillos de tierra, con las manos quietas, como caídas a los dos lados del cuerpo.

Al niño, los juguetes de colores chillones, la pelota, tan redonda, y los camiones, con sus ruedecillas, no le gustaban. Los miraba, los tocaba, y luego se iba al jardín, a la tierra sin techo, con sus manitas, pálidas y no muy limpias, pendientes junto al cuerpo como dos extrañas campanillas mudas.

La madre miraba inquieta al niño, que iba y venía como una sombra entre los ojos (...). Pero el padre decía con alegría: "No sabe jugar, no es un niño corriente. Es un niño que piensa".

Document 3



Quino.

Document 4

Extrait vidéo du film *La lengua de las mariposas*, dans lequel on peut observer et décrire une classe espagnole à l'aube de la guerre civile (non mixité, enfants de tous âges, tenues...).



*La lengua de las mariposas*, José Luis Cuerda, 2001.

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice el tráiler de *El País* para el documental *El fin de ETA* de Justin Webster con guión de José María Izquierdo y Luis Rodríguez Aizpeolea, 2016.

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.

3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.

4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

### XIII- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

#### Consigne donnée aux élèves

*Como cada año, se celebrará a finales de enero en Madrid el Gastrofestival. Las autoridades organizadoras invitarán a jóvenes futuros profesionales para que hablen de las tendencias gastronómicas que, según su opinión, estarán de actualidad en 2017. Tú eres uno de esos profesionales invitados y presentas tu opinión y tu punto de vista en una breve exposición.*

#### Productions élèves 1, 2, 3 :

*cf. enregistrements mis à votre disposition.*

**Nota Bene :** *Les productions suivantes correspondent à la première minute environ de prise de parole des élèves.*

### XIV- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

#### K. Situation d'enseignement.

##### Contexte

Cette séquence pédagogique a été proposée à des élèves d'une classe de terminale de baccalauréat technologique en série Sciences et Technologies de l'Hôtellerie et de la Restauration (STHR). La classe est constituée de 22 élèves (10 filles et 12 garçons). Tous sont inscrits en section européenne « Anglais ». La classe est hétérogène : certains élèves ont commencé l'étude de la langue plus précocement (sensibilisation en école primaire pour certains).

L'établissement est implanté dans une grande ville. Il est composé d'un lycée d'enseignement général et technologique et d'un lycée professionnel. Il accueille un public provenant de toute la région. Les élèves sont majoritairement logés en internat.

##### Descriptif de la séquence pédagogique

Cette séquence s'inscrit dans le cadre du programme du cycle terminal « Idée de progrès ». Le niveau visé, selon le CECRL est le niveau B1-B2. Le projet pédagogique est mené au cours du 2<sup>e</sup> trimestre.

##### Objectifs culturels

**Faire découvrir les nouvelles tendances gastronomiques internationales que les professionnels présentent au cours de différents salons et congrès culinaires. Découvrir des chefs emblématiques de l'aire hispanique.**

##### Objectifs linguistiques

- L'expression de l'opinion.
- L'expression du futur
- La structuration de l'expression grâce à une gamme enrichie de connecteurs.

- La révision des temps du passé.
- Le lexique de la gastronomie relatif aux nouvelles tendances évoquées au cours de la séquence.

### **Objectifs pragmatiques**

- Relever des informations dans un texte assez long.
- Comprendre les principaux points de documents audio courts.
- Exprimer un point de vue personnel en organisant son discours à l'aide de connecteurs.
- Prendre la parole en continu en s'appuyant sur ses notes pour présenter un exposé.

### **Ordre des documents et descriptif de la séquence**

#### **Séance 1**

**CO** Différents chefs et professionnels de la restauration s'expriment alternativement en anglais et en espagnol. Il est important que les élèves voient le document dans son intégralité car leur niveau d'anglais est suffisant mais aussi parce que les parties en anglais reflètent des points de vue féminins et génèrent donc un sentiment de parité. D'autre part, ces personnes interviewées utilisent une langue qui n'est parfois pas la leur et le font sans complexe. Dans la mesure où la production finale est une EO, cet extrait peut avoir valeur d'exemple.

On fait le point sur les nouvelles tendances énoncées par les différentes personnalités. Le témoignage de Gaston Acurio permet de glisser vers le document n°2 tandis que les interventions des autres professionnels permettent de réfléchir sur l'intégration du végétarisme dans le mode alimentaire (document n°3) et sur l'impact de la mondialisation dans la fusion des cultures culinaires (document n°4).

Pour le travail à la maison, on distribue en fin de séance le document n°2 assorti de consignes (élucidation de vocabulaire + questions).

#### **Séance 2** Texte de Mario Vargas Llosa « El sueño del chef » (Document n°2).

**CE** vers **EOC** > Correction des réponses apportées aux questions traitées en devoir maison. Mise en relation avec l'« idée de progrès » et l'évolution des mentalités péruviennes au sujet de la cuisine.

- 1/ Establece la cronología de la carrera de Gastón (hijo).
- 2/ Establece el retrato de Gastón padre.
- 3/ Apunta los elementos que te parecen esenciales para describir la percepción que tiene el chef Gastón de la cocina.
- 4/ ¿Cómo percibimos la sociedad peruana a través de este relato de Mario Vargas Llosa (autor peruano, premio Nobel de literatura)?

#### **Séance 3**

**EOC** > A partir d'une prise de notes organisée, les élèves enregistrent les réponses aux questions accompagnant le texte (doc n°2). La séance dure toute l'heure car les élèves doivent tourner sur un nombre limité de postes informatiques pour enregistrer.

En fin de séance, on distribue le document n°3 pour lecture à la maison. Elucidation du vocabulaire et en particulier de « *flexitarianos* ».

#### **Séance 4**

**EOC** > On explique la nouvelle tendance du « *flexitarianismo* » à partir du document n°3. Présentation de l'article et restitution de synthèses à partir de phrases d'amorce. On insiste particulièrement sur l'expression du futur.

### Séance 5

Les fiches d'évaluation des productions orales enregistrées sont rendues aux élèves. Chacun prend conscience de sa progression et des défauts à corriger avant la réalisation de la tâche finale qui est annoncée ce jour.

Entraînement à la production orale spontanée : description rapide et organisée du dessin comique de Juan Carlos (Document n°4)

### Séance 6

Réalisation en classe du projet final dont trois exemples de productions orales accompagnent ce dossier.

## L. Supports exploités dans la séquence.

### Document 1



Document audio vidéo del blog 7 Caníbales.com

### Document 2 El sueño del Chef

A comienzos de los años setenta, en una casa de Lima situada en el límite mismo de dos barrios, San Isidro y Lince, donde se codeaban la pituquería<sup>1</sup> y el pueblo, un niño de pocos años solía meterse a la cocina para escapar de sus cuatro hermanas mayores y los galanes<sup>2</sup> que venían a visitarlas. La cocinera le había tomado cariño y lo dejaba poner los ojos, y a veces meter la mano, en los guisos<sup>3</sup> que preparaba. Un día la dueña de casa descubrió que su único hijo varón -el pequeño Gastón- había aprendido a cocinar y que se gastaba las propinas<sup>4</sup> corriendo al almacén Súper Epsa de la esquina a comprar calamares y otros alimentos que no figuraban en la dieta casera para experimentar con ellos.

El niño se llamaba Gastón Acurio, como su padre, un ingeniero y político. Alentado<sup>5</sup> por su madre, el niño siguió pasando buena parte de su niñez y su adolescencia en la cocina, mientras terminaba el colegio y comenzaba en la Universidad Católica sus estudios de abogado. Ambos<sup>6</sup> ocultaron al papá esta afición precoz del joven Gastón, que, acaso, el *pater familias* hubiera encontrado inusitada y poco viril.

El año 1987 Gastón Acurio fue a España, a seguir sus estudios de Derecho. Sacaba buenas notas pero olvidaba todas las leyes que estudiaba después de los exámenes y lo que leía con amor no eran tratados jurídicos sino libros de cocina. El ejemplo y la leyenda de Juan María Arzak lo deslumbraron<sup>7</sup>. Entonces, un buen día, comprendiendo que no podía seguir fingiendo más, decidió confesarle a su padre la verdad.

Gastón Acurio papá descubrió así, en un almuerzo con el hijo al que había ido a visitar a Madrid y al que creía enrumbado definitivamente hacia la abogacía, que a Gastón-hijo no sólo no le gustaba el Derecho, sino que, horror de horrores, ¡soñaba con ser cocinero! Él reconoce que su sorpresa fue monumental. En ese tiempo, en el Perú se creía que la cocina podía ser una afición, pero no una profesión de señoritos.

Sin embargo, hombre inteligente, terminó por inclinarse ante la vocación de su hijo, y le firmó un cheque, para que se fuera a París, a completar su formación en el *Cordon Bleu*. Nunca se arrepentiría y hoy debe ser, sin duda, uno de los padres más orgullosos del mundo por la formidable trayectoria de su heredero.

Gastón estuvo dos años en el *Cordon Bleu* y allí conoció a una muchacha francesa, de origen alemán, Astrid, que, al igual que él, había abandonado sus estudios universitarios -ella, de Medicina- para dedicarse a la cocina (principalmente, la pastelería). Estaban hechos el uno para el otro y era inevitable que se enamoraran y casaran.

Después de terminar sus estudios y hacer prácticas por algún tiempo en restaurantes europeos, se instalaron en el Perú y abrieron su primer restaurante, *Astrid y Gastón*, el 14 de julio de 1994, con 45.000 dólares prestados entre parientes cercanos y lejanos. El éxito fue casi inmediato y, 15 años después, *Astrid y Gastón* exhibe sus exquisitas versiones de la cocina peruana, además de en Lima, en Buenos Aires, Santiago, Quito, Bogotá, Caracas, Panamá, México y Madrid.

En estos restaurantes la tradicional comida peruana es el punto de partida pero no de llegada: ha sido depurada y enriquecida con toques personales que la sutilizan y adaptan a las exigencias de la vida moderna, a las circunstancias y oportunidades de la actualidad, sin traicionar sus orígenes pero, también, sin renunciar por ello a la invención y a la renovación. Nadie ha hecho tanto como él para que el mundo vaya descubriendo que el Perú, un país que tiene tantas carencias y limitaciones, goza<sup>8</sup> de una de las cocinas más variadas, inventivas y refinadas del mundo, que puede competir sin complejos con las más afamadas, como la china y la francesa.

En buena parte es culpa de Gastón Acurio que hoy los jóvenes peruanos de ambos sexos sueñen con ser *chefs* como antes soñaban con ser psicólogos, y antes economistas, y antes arquitectos. Ser cocinero se ha vuelto prestigioso. Y por eso, pese a la crisis, en Lima se inauguran todo el tiempo nuevos restaurantes y las academias e institutos de alta cocina proliferan.

Si alguien me hubiera dicho hace algunos años que un día iba a ver organizarse en el extranjero "viajes turísticos gastronómicos" al Perú, no lo hubiera creído. Pero ha ocurrido y sospecho que los chupes de camarones<sup>9</sup>, los piqueos<sup>9</sup>, la causa<sup>9</sup>, las pachamancas<sup>9</sup>, los cebiches<sup>9</sup>, el lomito saltado<sup>9</sup>, el ají de gallina<sup>9</sup>, los picarones<sup>9</sup>, el suspiro a la limeña<sup>9</sup>, etcétera, traen ahora al país tantos turistas como los palacios coloniales y prehispánicos del Cusco y las piedras de Machu Picchu.

Adaptado de un artículo de Mario Vargas Llosa, publicado en *El País* el domingo 22 de marzo de 2009.

### Document 3

Por qué los flexitarianos comerán terreno a los vegetarianos y carnívoros este 2017.

Aún no hemos cerrado las páginas del calendario de este 2016 y ya comienzan las predicciones sobre lo que pasará el próximo año. En moda, en estilo de vida, en consumo... pero también en gastronomía.

Y ahora que todos sabemos que comer menos carne es bueno, no sólo para el planeta sino también para nuestra salud, cada vez más personas se están concienciando de que hay que hacer un esfuerzo para reducir el consumo.

Por eso, si hasta ahora convivían dos tendencias culinarias opuestas – los veganos y vegetarianos, por un lado, y los carnívoros por otro –, en una aparente guerra continua, todo apunta a que en 2017 la cosa se equilibrará.

Según una investigación, el flexitarianismo –es decir, comer predominantemente (pero no estrictamente) vegetariano– será una de las macro tendencias alimentarias de este 2017.

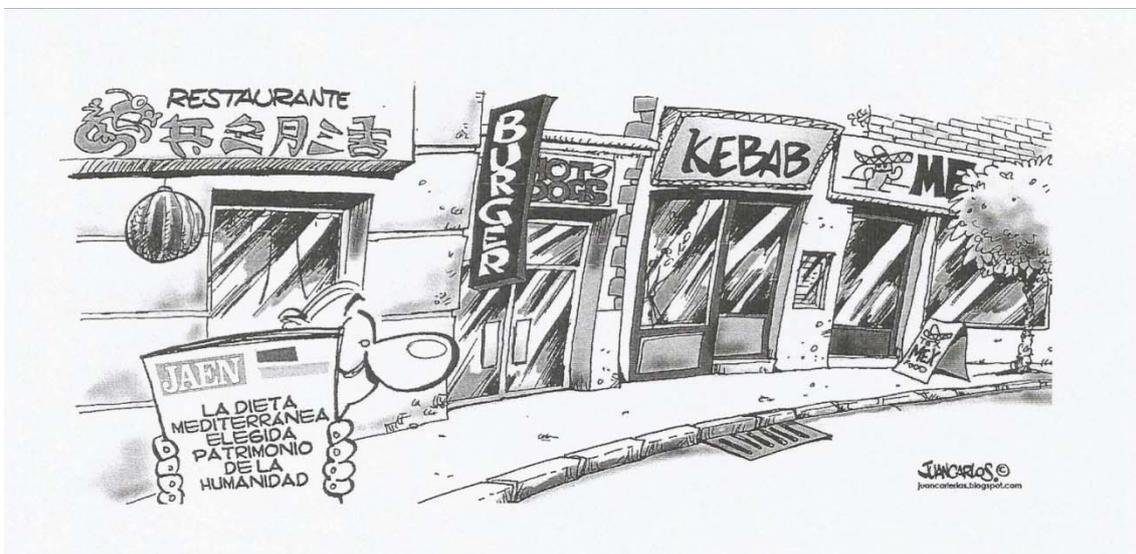
Un flexitariano sólo puede comer carne los fines de semana, cuando coma o cene en un restaurante o después de las seis de la tarde. Esta nueva forma de comer cada vez se está volviendo más popular gracias a personajes como Sir Richard Branson, Emma Thompson y Jamie Oliver.

Diversos estudios médicos demuestran que reducir el consumo de carne en nuestra dieta disminuye el riesgo de sufrir diabetes, cáncer o enfermedades cardiovasculares; por lo que el flexitarianismo podría ayudarnos a mejorar nuestra salud sin tener que renunciar para siempre a una buena hamburguesa o a un filete.

Tomar esta decisión también contribuye a llevar una vida ética y sostenible, ayudando a mejorar nuestro planeta, ya que en el último año algunas organizaciones han estimado que el sector ganadero podría ser responsable de hasta el 51% de las emisiones globales de gases invernadero.

Comer, *La Vanguardia*, 12/12/2016.

#### Document 4



Caricatura de Juancarlos.blogspot.com

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice un extracto de la película *Techo y comida*, de Juan Miguel del Castillo, 2015.

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.

3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.

4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

## XV- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves

**Projet de fin de séquence / Expression écrite :** Imitando el modelo del texto de Eduardo Lago, vas a hablar de un personaje del mundo hispano que te ha marcado mucho por sus compromisos. Puede ser un personaje famoso o totalmente desconocido.

“Quería mostrarles una foto de...”

Redacta unas 15 líneas.

### Critères d'évaluation :

- Réemploi du lexique et des tournures vues dans la séquence.
- Utilisation des temps du passé.
- Au moins deux emplois du subjonctif.
- Respect de la consigne : longueur et « sur le modèle de ».
- Lien avec la notion de héros.

### Copie 1

#### *Mi hermana fue una heroína*

*Mi padre quería mostrarme una foto de una chica. Dijo que esta chica fui mi hermana y se llamaba Luisa. Ella murió hace cinco años. En la foto, se ve a una chica con la bandera de Colombia. De la foto, se desprende una impresión del orgullo. La escena tuvo lugar durante la guerra civil en Colombia. La chica, mi hermana, tenía el pelo rubio y los ojos azules. Ella no me pareció. Pedí que mi padre me explicara. Me dijo que es porque no tenían la misma madre. Mi padre conto su historia. Ella salió de España para América Latina. Primero, ella ayudó gente en Perú. Después, durante la guerra civil en Colombia, ella luchó contra los paramilitares de extrema derecha. Luchó por los valores de la libertad. Fue una chica comprometida. Cuando mi padre me contaba su historia estábamos conmovidos. Mi hermana se arriesgó su vida para ayudar y defender sus convicciones. Ella fue valiente y estaba determinando. Sin embargo, cuando mi madre ha legado y ha visto la foto, ella ordenó que escondiera la foto y después, ella ha clamado contra mi padre. He corrido en mi habitación y he escondido la foto. A veces, miro la foto antes de dormir.*

### Copie 2

*Mi abuela quería mostrarme una foto de mi bisabuelo. Había guardado esta foto durante todos estos años para que el día cuando se la pediría ella pudiera el mismo tiempo enseñarme su retrato y también contarme quién era él. Por eso a la edad de diecisiete años me sentí lista para conocer la verdad. Sin embargo, justo antes de coger la foto en mi mano me sentí miedosa. En efecto nunca había realizado que el hecho de no haber conocido a mi bisabuelo había creado un gran abismo sentimental. El murió cuando no tenía más que seis años y todo lo que pude oír a cerca de él no fueron mas que informaciones sueltas y no me sentí capas hasta hoy ponerlas juntas. Estuve nerviosa y estresada. La verdad existe independientemente de mis deseos. Me cree una imagen de su personaje, ¿Y si no fuera así? Es cierto se podría decir que le he conocido durante seis años de mi vida pero a esa edad que significan las palabras: Franco, guerra civil, sufrimiento...Nada. Ahora había llegado a la*

*edad de entender el pasado de mi familia, y pensando en eso tenía la garganta muy seca pero no podía llorar. Trás una eternidad decidí tomar esta foto en mano.*

*La foto representaba a dos hombres, los dos eran muy jóvenes. Segun mí abuela uno tenía diecinueve años y el otro un poco más, tal vez veintidós anos. En frente a esta foto me quede sin emoción. Una grand complicitad parecía existir entre ellos. En efecto, mi abuela me dijo mas tardo que eran hermanos. Sus vestidos no permitían informar lo que hacían pero detrás ellos podría ver un avión y armas. Detrás de la foto estaba escrito “País Vasco 1937”.*

*Mi bisabuelo había luchado en la resistencia española durante el régimen de Franco con su hermano, Lezo Urreiztieta. Me entere que salían de una familia conocida y eran propietarios de dos barcos con los cuales ayudaban a la gente que quería huír de Bilbao. Un sentimiento muy extraño me invadió ¿Era verdaderamente mi bisabuelo ese personaje? Era natural sentir una forma de orgullio al enterarme que mis antepasados habían combatido para sus ideas y convicciones, pero por otro lado yo me preguntaba que papel iba a tener en esta familia. ¿Soy verdaderamente la nieta de ese hombre tan valiente o no hubiera preferido ignorar la vida de mi bisabuelo? De nuevo mi garganta se aprieto y tuve ganas de llorar sin poder.*

### **Copie 3**

*Quiera mostrales una foto de mi madre que estabo con mi abuelos en su comercio, que estabo situado en Pas de la Case y todo a su alrededor era tan lleno de gente. En esto imagen vemos a las personas que estaron en el estado de animo de la noche lo que mi puntuacion y mas que ya estabo viendo a mi madre, a mi edad y sobre todo ver a mis abuelos cuando eron jovenes! Todos ellos estaron en sus bares con musica junto al lado, y yo estabo contento de poder descubriste el comercio que habia oido tanto y donde paso mucho tiempo. Se podia notadio los esquis de mi abuelo, que estabaron colgados por encima de la barra y que se podria notadio que estabaron branceados sus caras, vivian de los dos minutos de las pistas, solo podiaron beneficiarse. Me habria encontado conocio este comercio! A su edad eran mucho el partido.*

## **XVI- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

### **M. Situation d’enseignement.**

#### **Contexte**

Lycée général situé dans une petite ville de province de 10.000 habitants. Classe de Terminale Scientifique LV2 composée de 24 élèves. La séquence est proposée au début du deuxième semestre.

#### **Descriptif de la séquence pédagogique**

Titre de la séquence : « *Héroes famosos/Héroes anónimos : ¿Dónde están los héroes ?* »

Entrée culturelle : Gestes fondateurs et mondes en mouvement

Notions : Mythes et héros

Problématique : « *¿Es una actitud heroica comprometerse?* »

La condition humaine, son histoire/ Identité. Héros connus et héros anonymes constituent la ligne directrice de cette séquence. Le mythe évoque la condition humaine dans son ensemble, son histoire. Le héros peut être un personnage fictif ou réel qui a marqué la tradition, l'histoire, la vie quotidienne.

Il s'agit en fait d'amener les élèves à réfléchir sur la notion de héros, mais aussi héros anonyme, intime à chacun, au sein de sa famille, ses amis, ses relations, son histoire individuelle et collective.

La focalisation historique est faite sur l'Espagne, de la *II<sup>a</sup> República* à la Transition, en particulier les miliciens républicains (héros anonymes) et le roi Juan Carlos de Borbón durant la Transition et le 23-F.

### **Objectifs culturels**

- Les miliciens républicains et leur lutte.
- Les femmes engagées et leur lutte durant la guerre civile.
- La *II<sup>a</sup> República*, les *milicianos*, la *Guerra Civil*.
- Les enfants issus de cette époque et les drames familiaux provoqués.
- La Transition.
- Le 23-F.
- La monarchie constitutionnelle, garante de la démocratie en Espagne.

### **Objectifs linguistiques**

- Lexique : La description physique, les sentiments et les émotions, le souvenir
- Grammaire : L'opposition (*mientras que*, *en cambio*), *ser/estar* (aspects physiques, sentiments, situation temporelle), les temps du passé (en particulier le passé simple), l'habitude (*solero*), l'obligation personnelle, l'emploi du subjonctif après les verbes d'ordre et de défense (*ordenar*, *pedir que...*), *para que*, *querer que* et concordance des temps.

### **Objectifs pragmatiques**

- Coopérer en îlots.
- Repérer et analyser les sentiments et les relations entre les personnes.
- Exprimer des émotions et des sensations.

### **Ordre des documents et descriptif de la séquence**

#### **1- Photo Robert Capa, *Pareja de milicianos republicanos*, 08/1936 Portada de la novela *Trece rosas rojas*, Carlos Fonseca, Madrid, 2004**

**EO** Travail en îlots en temps limité (10mn) : 8 îlots avec 4 qui ont le même document. Les élèves ont accès à internet. Chaque îlot dispose d'un porte-parole. Les 4 îlots qui ont le même document se complètent, les autres prennent des notes et posent des questions. Ensuite, un membre de chaque îlot récapitule l'essentiel aux autres, à partir de ses notes. Il s'agit d'apporter les premiers jalons historiques

#### Axes de sens :

- Les miliciens républicains et leur lutte. Pause et pose pour la photo. Insister sur les sentiments.
- Les femmes engagées et leur lutte durant la guerre civile. Symbolique des couleurs, notamment le rouge (parti communiste).

#### **2- Texte littéraire : « La fotografía », Eduardo Lago, *Llámame Brooklyn*,**

**CE/EO/EE** Faire repérer la situation d'énonciation et bien comprendre l'articulation famille biologique/famille adoptive.

Axe de sens : Texte chargé d'une forte émotion. Pour cela, mise en évidence de la construction et de l'évolution des sentiments.

Tâche intermédiaire : **EE** Rédiger une description de la photo donnée lors de la séance précédente (*Pareja de milicianos*) en réemployant le lexique et les faits de langue abordés dans le texte (1<sup>er</sup> entraînement au projet de fin de séquence)

**3- Texte « Mensaje del rey Juan Carlos en la noche del 23-24 de febrero 1981 », Javier Cercas, *Anatomía de un instante*, Mondadori, 2009.**

**CO** Situation de classe inversée : Capsule vidéo envoyée sur l'Espace Numérique de Travail de l'établissement. Reportage TV sur le 23F de 2mn30.

Consigne de travail : visionner et noter les personnages et événements clés.

**CE/EO/EE** La notion « Mythes et héro » est traitée dans ce texte à travers l'image d'un roi charismatique, qui en se dressant contre des opposants à la démocratie, fait preuve d'un courage et d'un sens des responsabilités remarquable, à la hauteur d'un enjeu qui le dépasse.

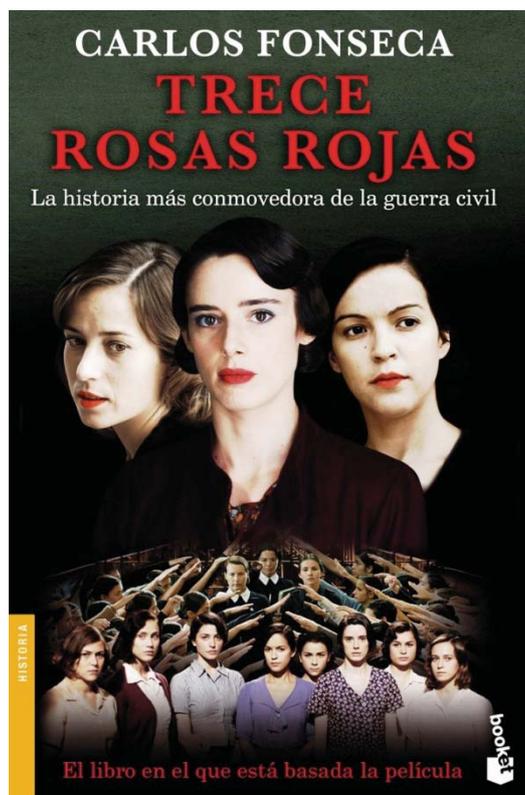
Tâche intermédiaire : **EE** *Acabas de ver un documental sobre el 23-F. Te ha impactado mucho la actitud del Rey. Se lo comentas a un/a amigo/a haciendo un retrato del Rey y describiendo su determinación* (2<sup>o</sup> entraînement au projet de fin de séquence).

## **N. Supports exploités dans la séquence.**

### **Document 1 :**



**Robert Capa, Pareja de milicianos republicanos, agosto de 1936.**



Portada de la novela *Trece rosas rojas*, de Carlos Fonseca, Madrid, 2004.

## Document 2 :

### La fotografía

Ben quería mostrarme una foto de mis padres. La había guardado durante todos aquellos años y por fin había llegado el día de enseñármela. Dudé antes de decirle que me daba miedo verla. No quería que se abriera ante mí aquel abismo, pero Ben insistió en que tenía que hacerlo. Son tus padres, dijo. Lucía me cogió con fuerza de la mano. La verdad existe, independientemente de que tú quieras aceptarla o no. De nada sirve negarse a reconocerla. Por fin acepté, entre asustado y curioso. Tenía ganas de llorar, pero no podía. Al cabo de una eternidad me decidí a alargar la mano.

En la foto se ve a una pareja. Los dos son muy jóvenes. Ella tiene diecinueve años, le oigo decir a Ben. El algo más, tal vez veinte, veintiuno como mucho. Contemplo la imagen desde una distancia infinita. Me parecen los dos muy atractivos y llenos de vida. El está vestido de miliciano, muy sonriente, y ella lo tiene cogido del brazo. Es un chico muy delgado, moreno, de rostro afilado y nariz recta, bastante apuesto. Tal vez sea mi imaginación, pero se les ve muy enamorados, sobre todo a ella. Está visiblemente embarazada. De mí. Tiene los ojos grandes, muy negros, algo tristes, y una de las manos apoyada en el vientre. El tiene un pie encima del poyete de una fuente de piedra en la que se puede leer : República Española, 1934.

No son mis padres, eso fue lo que dije, mirando a Ben y a Lucía. Mis padres sois vosotros. Me sentí muy tranquilo después de decir aquello y se me quitaron las ganas de

llorar. Seguramente ellos estaban pasándolo peor que yo. Le devolví la foto a Ben, porque no sabía qué hacer con ella. Era evidente que me la había dado para que me la quedara, pero no se atrevía a decirlo. Por fin afirmó:

Es tuya. Llevo años esperando el momento de dártela. Te ruego que la aceptes.

Me resultaba sencillamente imposible. Me daba miedo tocar la fotografía. Me quedé como estaba, sin decir palabra.

Está bien, como quieras, dijo Ben. Para él también era un trago muy amargo. La volveré a dejar en el Archivo, en depósito, como hasta ahora. Su sentido del deber le hizo añadir: Con foto o sin ella, tu madre es Teresa Quintana, eso no lo puede cambiar nadie. Apoyó la yema del índice en la superficie de papel mate. Por encima de la foto semiovalada de la uña se destacaba el rostro aniñado de la miliciana. Ben desplazó levemente el dedo hacia la derecha y por un momento creí que iba a añadir: Y tu padre, Umberto Pietri, pero no dijo nada. Volví a sentir vivos deseos de llorar, pero seguía siendo incapaz de hacerlo. Tenía la garganta muy seca y me raspaba como si la tuviera taponada con arena.

Eduardo Lago, *Llámame Brooklyn*, 2006.

### **Document 3 : « Mensaje del rey Juan Carlos en la noche del 23-24 de febrero 1981 ».**

El mensaje era una reelaboración de un télex que a las diez y media de la noche se había remitido desde la Zarzuela a los capitanes generales y decía textualmente lo que sigue:

« Al dirigirme a todos los españoles con brevedad y concisión en las circunstancias extraordinarias que en estos momentos estamos viviendo, pido a todos la mayor serenidad y confianza y les hago saber que he cursado a los Capitanes Generales de las regiones militares, zonas marítimas y regiones aéreas la orden siguiente: Ante la situación creada por los sucesos desarrollados en el palacio del Congreso, y para evitar cualquier posible confusión, confirmo que he ordenado a las autoridades civiles y a la Junta de Jefes del Estado Mayor que tomen las medidas necesarias para mantener el orden constitucional dentro de la legalidad vigente.

Cualquier medida de carácter militar que, en su caso, hubiera de tomarse deberá contar con la aprobación de la Junta de Jefes del Estado Mayor.

La Corona, símbolo de la permanencia y unidad de la Patria, no puede tolerar en forma alguna acciones o actitudes de personas que pretendan interrumpir por la fuerza el proceso democrático que la Constitución votada por el pueblo español determinó en su día a través de referéndum ».

Estas palabras -pronunciadas por un monarca enfundado en su uniforme de capitán general y con el rostro transfigurado por las horas más difíciles de sus cuarenta y tres años de vida- son una palmaria declaración de lealtad constitucional, de apoyo a la democracia y de rechazo del asalto al Congreso.

Javier Cercas, *Anatomía de un instante*, ed. Mondadori, Barcelona, 2009.

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice un fragmento de la película *La dictadura perfecta*, de Luis Estrada, 2014.

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.

3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.

4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

## XVII- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves

Gracias a todo lo que hemos estudiado durante la secuencia, indica qué significa ser latino hoy e imagina cómo el latino podría ser el héroe del mañana. (15 líneas)

#### Copie 1

*Según lo que hemos estudiado, ser latino es un estilo de vida, y los latinos suelen hacer cosas que son propias a ellos. Primero, podemos ser latino a través la manera de comer: cuando vamos a un país latino, tenemos que acostumbrarse a comer tapas, beber mojitos, y es mejor si te gusta el pimiento porque los latinoamericanos suelen poner esto y varios otros espices en su comida. Además de la comida, ser latino se remite al sexo, al baile como la salsa, el reggaeton, el reggetón y la bachata y también a la cultura de lengua. También los latinos comparten una historia y literatura común. Sabemos que en América latina le gustan cultivar la coca. Según yo, el héroe latino de mañana podría ser uno que es famoso, no solo es un idolo para los latinos pero por el mundo entero. Por ejemplo, hay el papa que es un héroe latino, pero hay otros que son conocidos en otros dominios, como la canción donde hay Enrique Iglesias y Jenifer Lopes que han conseguido a hacerse famoso a través el mundo entero. Hay los que están muertos como Che Guevara...*

#### Copie 2

*Hoy ser latino esta represente de diferente manera por uno latino significa el baile, el sexo por otro representa la lengua, la comida pero todos los latinos tenían una historia y literatura común. Pero no todos los latinoamericano se sienten latino porque no viven en la Pachamama. Los latinos son personaje que viven en América latina por ejemplo el México o el Ecuador. Más de latinos se siente excluido por ejemplo el nuevo presidente de América Donald Trump quiere construir un muro entre los EEUU y Mexico. El latino podría también ser el héroe de mañana por ejemplo el nuevo seria de Disney que se llama Elena incluido una nueva princesa que era latino y como Disney es muy conocido, Elena era un héroe de mañana latino muy conocido y famoso para el mundo y los latinos son orgullosos de ella. Además el papa podría ser el héroe de mañana porque es muy famoso y fue muy viejo a través el mundo y todo el mundo conocido ello.*

#### Copie 3

*Ser latino hoy consiste en diferentes cosas, en las que un latino se refiere; por ejemplo, los bailes como salsa o reggaeton, la comida con las tapas, la vida sexual y trabajo poco. Ser latino hoy, es también la música, y la historia común. El latino podría ser el héroe de mañana si se ve elegido Presidente de EEUU, porque podría defender los latinos en América que son maltratados y esclavos, y poner fin a las diferencias étnicas y sociales. Después, el Papa es un latino y tiene el poder religioso. Es un héroe porque permite de mantener la paz en el mundo, y es un símbolo para todos los cristianos, porque es el representante de Dios en la tierra.*

*Puedes añadir que Elena de Avalor es una heroína porque representa la comunidad latina en los Estados Unidos, y la esperanza de los niños que se pueden ver a través de ella.*

## XVIII-DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

### O. Situation d'enseignement.

#### Contexte

Cette séquence est la deuxième de l'année et a été proposée à une classe de Terminale scientifique, en lien avec les notions de *Lieux et formes du pouvoir* et *Mythes et héros*. La classe est constituée de 11 élèves (9 garçons et 2 filles) dont 7 ont choisi LV1 espagnol pour le baccalauréat. La classe est volontaire, dynamique et participe très activement en classe. L'établissement se trouve dans une grande ville de la proche banlieue parisienne : il propose des formations de la classe de 3ème à la licence professionnelle. Une partie de ce lycée est générale et technologique. L'établissement se trouve dans un quartier prioritaire « Politique de la ville ». Le public est assez défavorisé et riche d'une grande diversité ethnique et culturelle.

#### Descriptif de la séquence pédagogique

##### Objectifs culturels

- Connaissance des éléments propres de l'identité *latina* (cuisines, danses, mœurs, langue, histoire...)
- Travail sur la place occupée par les *latinos* aux Etats-Unis et notamment dans la campagne pour l'élection présidentielle.
- Réactivation de connaissances relatives aux cultures préhispaniques.

##### Objectifs linguistiques

L'expression de l'opinion ; l'expression des sentiments ; les temps du passé ; l'organisation du discours et les connecteurs logiques ; l'emploi du mode conditionnel ; *Ser* et *estar* ; les nationalités et noms de pays ; vocabulaire autour de l'identité, des coutumes et des préjugés, des clichés autour d'une culture.

##### Objectifs pragmatiques

- Rechercher et sélectionner des informations pertinentes sur un site internet.
- Décrire et analyser un document iconographique.
- Extraire les idées principales d'un texte.
- Mettre en place des stratégies dans le cadre de l'entraînement à la compréhension de l'oral.
- Réaliser en groupe une campagne papier ou vidéo en respectant le thème imposé.
- Présenter son travail à l'oral et devant un auditoire puis répondre à ses questions.

#### Ordre des documents et descriptif de la séquence

**Séance 1** : Brainstorming autour du mot « *Latino* » qui permet d'introduire le texte intitulé *¿Qué diablos es ser latino ?* tiré de *elmundo.es* et écrit par Jorge Barreno le 12 septembre 2009.

Travail sur la définition de la Real Academia, mise en évidence des éléments fédérateurs de l'identité *latina* (nourriture, danse, littérature, histoire...) Comparaison des éléments évoqués lors du brainstorming et des éléments contenus dans le texte.

**Séance 2** : Image de la couverture de *Time* consacrée aux *latinos* au moment de l'élection de Barack Obama en 2012. Description et traduction en espagnol du titre proposé en anglais par la revue.

Ce document permettait l'introduction de la recherche internet à réaliser sur les sites de campagne d'Hillary Clinton et de Donald Trump. Travail plus précis sur le site en espagnol d'Hillary Clinton car seulement un site en anglais pour Donald Trump.

**Séance 3** : Texte *La primera princesa hispana desembarca en el reino de Disney*, article tiré de *El País* par Rocío Ayuso le 8 juillet 2016

Mise en évidence de la représentativité nécessaire de la minorité *latina* dans une production de Disney, reflet de la place grandissante qu'elle occupe aux Etats-Unis. Evocation des cultures mayas et mapuche.

**Séance 4** : Campagne de la marque Coca-cola intitulée *#Orgullosodeserlatino*, document de base à l'élaboration du projet final. Enfin, projection du court-métrage *Una buena madre* de Sara Clift (2016) et entraînement à la compréhension de l'oral dans l'optique du baccalauréat.

## **P. Supports exploités dans la séquence.**

### **Document 1**

#### **¿Qué diablos es ser latino?**

Para unos, latino es el que baila salsa, merengue, tango o reggeatón. Para otros, latino es el que disfruta de la vida sexual, cultural y social, toma tapitas o trabaja poco. O el que habla en *spanglish*. O el que vive en los países mediterráneos cuyas lenguas provienen del latín. Las posibilidades de ser latino son, como los colores y las culturas, numerosas.

"Perteneiente o relativo a la lengua latina". "Natural de los pueblos de Europa y América en que se hablan lenguas derivadas del latín". Nos hallamos ante dos de las diez acepciones que aparecen en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española. Pero, ¿qué significa latino para los latinoamericanos?

#### **Una historia común**

"Creo que a todos los latinos nos marca la historia común que comparte el continente. Una historia demasiado similar. **Compartimos un imaginario colectivo, el mestizaje, la conquista, la colonización**, la formación de los estados", reconoce Marilén Llancaqueo.

"Cuando estuve exiliada en Suecia con mi familia, debido a la Dictadura de Pinochet, había una unión muy poderosa entre la comunidad latina", manifiesta. "Ahora sucede lo mismo con la cultura, principalmente con la literatura. Julio Cortázar, Pablo Neruda, Vargas Llosa... **A**

veces no sabemos su nacionalidad pero sí que son latinos", matiza la porteña. "Lo mismo ocurre con la música o el cine latinos".

Con el paso del tiempo, Marilén cree que se ha producido una **folclorización de los pueblos latinoamericanos**. "Para muchos la palabra latino se ha convertido en un producto registrado que designa un tipo de música, de comida, un estilo de vida cuya actividad preponderante es pasarlo bien".

Unos pocos miles de kilómetros hacia el noreste nos topamos con Amaru Lariku, un cocalero de Coroico, una localidad cercana de La Paz, capital funcional, no administrativa, de Bolivia. Al contrario que Marilén, este representante de la comunidad aimara, integrada por más de 1,5 millones de personas, no se siente nada latino.

"Yo soy aimara. Mis padres lo eran y los abuelos de mis abuelos también. **Antes de que los españoles arribaran a estas tierras mis ancestros ya cultivaban coca** y subían a las montañas con sus llamas. Los colonizadores nos impusieron sus reglas, reglas que no tienen nada que ver con nuestra forma de vida. **Sólo pedimos que se respete a nuestro pueblo**", declara categórico este protector de la pachamama (madre tierra).

Elmundo.es, Jorge Barreno, Miami, 12-09-2009

## Document 2 : Couverture de la revue Time, *Yo decido*, 5 mars 2012.



Sites internet des campagnes de Hillary Clinton et Donald Trump :

<https://www.hillaryclinton.com/es/>

<https://www.donaldjtrump.com/>

## Document 3 : La primera princesa hispana desembarca en el reino de Disney



La diversidad latina ha llegado al mundo de las princesas de Disney. Elena de Avalor es la primera princesa hispana del reino Disney. Morena, vivaz, valiente e igualmente diestra con la guitarra que con el sable, llega dispuesta a llenar ese vacío que existía en el mundo de los cuentos de hadas. Un mundo lleno de princesas convencionales, blancas y muchas de ellas rubias, en el que se fueron abriendo camino otras jóvenes procedentes de otras culturas como es el caso de Jasmine en *Aladdin*, Tiana en *The Princess and the Frog*, o *Mulan* y *Pocahontas*. Pero nunca hubo una princesa hispana. Hasta ahora, con el estreno de la serie *Elena de Avalor* en Disney Channel.

“Yo tampoco puedo explicarte el porqué de la espera. Lo que sí te puedo decir es que para mí tiene un significado muy especial. Para mí y para el público, porque su significado es histórico y social. Es el público el que lleva queriendo ver una hispana, o una mujer de otro color, en un puesto de poder. Y ahora tienen a Elena”. Así habla con EL PAÍS Aimee Carrero (Santo Domingo, 1988), la voz de Elena, este nuevo personaje animado de la factoría Disney...

“Alguien en quien me puedo ver. Ella es una primeriza en esto de ser princesa y para mí esta es la primera vez que hago un trabajo así”, admite Carrero emocionada. Esta actriz nació en la República Dominicana, pero fue criada en Miami.

#### Tradiciones mayas y mapuche

“En mi opinión lo más importante es el equilibrio entre el mundo mágico que hemos creado y todos esos elementos sacados de leyendas, del folclore, de la cultura hispana que hemos incorporado”, resume Gerber. El día de los muertos mexicano, las parrandas navideñas puertorriqueñas, los míticos piuchén de la cultura mapuche o los guías espirituales en forma animal en los que creían los mayas son algunas de las herencias hispanas que revestidas de fantasía pueblan el mundo de Elena.

Esta princesa estará en los parques con el sello Disney, se difundirá la música que ha compuesto la cantante y ganadora del Grammy Latino Gaby Moreno, y se crearán todo tipo de juguetes y productos relacionados con la serie. “Ya tengo mi propia muñeca, una que canta, y cuando oí mi voz salir de este juguete vi cómo a mi novio se le saltaban las lágrimas de emoción. Es un momento de victoria para todos”, admite la actriz con los ojos bañados de lágrimas.

Con 22 episodios de media hora preparados para su emisión en 163 países y en 33 idiomas, además de un especial de televisión programado para este otoño, lo único que a *Elena de Avalor* le queda por conquistar es la gran pantalla. ¿O es que las princesas latinas no se merecen el mismo tratamiento que el resto de la realeza Disney? “La diversidad está llegando a todas las áreas”, confirmó Gerber.

El País, Rocío Ayuso, Los Angeles, 08-07-2016

#### Document 4

Campagne vidéo de Coca Cola, #Orgullosodeserlatino  
<https://www.youtube.com/watch?v=vNkx9deiqHk>

#### Document 5

Court-métrage de Sara Clift *La madre buena* (2016)  
<https://www.youtube.com/watch?v=5YMb-j-R4Bc>

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice el vídeo publicitario *Deliciosa Calma* de Campofrío, 2016.

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

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

## XIX- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves

#### PROYECTO FINAL

#### B1 EOC Rendir homenaje a una heroína hispánica

Les figures féminines évoquées dans l'unité pourront être choisies. Vous prononcerez votre discours, d'une durée de 4 minutes, devant la classe. Vous pourrez vous appuyer sur des notes à condition qu'elles ne soient pas rédigées. Pour la mise en contexte, vous choisirez une date anniversaire, une commémoration, une célébration ou tout autre événement officiel.

#### Productions élèves 1, 2, 3 :

*cf. enregistrements mis à votre disposition.*

## XX- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

### Q. Situation d'enseignement.

#### Contexte

Lycée de centre-ville, 1.000 élèves, à dominante scientifique. Classe : Terminale en série ES de 24 élèves dont 5 garçons. Niveau hétérogène avec une majorité d'élèves en difficulté dans les activités d'expression ; 15 élèves étudient l'italien en LV3 et 4 élèves ont choisi l'espagnol en LV1.

#### Descriptif de la séquence pédagogique

Thème de la séquence : « le féminisme, des figures historiques, moteur de l'évolution d'une société ». Entrée culturelle : « Gestes fondateurs et mondes en mouvement ». Notion : « Mythes et Héros ». Problématique: « *¿En qué han contribuido las mujeres a la evolución de la sociedad hispana?* ». Séquence traitée au premier trimestre.

#### Ordre des documents et descriptif de la séquence

#### Document 1 : *Victoria Kent, un ejemplo para todas las mujeres*

Comprendre l'engagement de femmes emblématiques dans un contexte historique et politique difficile. Lecture et repérage des éléments nécessaires à la compréhension. **CE** *Buscar los*

*elementos del texto que se refieren a dos épocas distintas. EOC Mostrar el carácter tremendamente moderno de Vitoria Kent a través de su proyecto por las prisiones.*

Objectif pragmatique :

B1 Comprendre un texte littéraire sur une femme qui fut une figure emblématique de son temps.

Objectifs culturels :

Evocation littéraire d'une des principales figures politiques de l'Espagne des années 30. Renvoi à une époque clé du XXème siècle. Combat politique d'une femme qui a lutté pour défendre les droits des femmes.

Objectifs linguistiques :

Les pronoms personnels compléments – La forme progressive *estar* + gérondif – Les temps du passé (passé simple, imparfait).

Lexique du combat politique, du débat, du renoncement.

## **Document 2 : EOI Sello de Correos en homenaje a Clara Campoamor**

Description iconographique, comprendre la suggestion en prenant en compte les contraintes d'un support.

*Para preparar, buscar en <http://educacion.practicopedia.lainformacion.com/biografias/como-fue-la-vida-de-clara-campoamor-20878> los datos significativos de la vida y del compromiso de Clara Campoamor.*

**EOI** *Poner en común el fruto de las investigaciones y, tras la descripción del sello, deducir por qué Correos hizo un sello en homenaje a Clara Campoamor en 1998.*

**EE** *¿Qué circunstancias políticas impidieron a Correos emitir sellos en homenaje a Clara Campoamor antes de su centenario?*

Objectif pragmatique :

B1 Décrire une image et prendre en compte son contexte de production et de diffusion afin d'en dégager l'intention.

Objectif culturel :

*Correos*, le timbre comme support populaire de reconnaissance.

Objectifs linguistiques :

Les temps du passé.

Lexique relatif au domaine juridique.

### **Document 3 : CE EOC *Pasionaria, la diosa terrenal del pueblo***

B2 Comprendre un texte littéraire sur une figure emblématique de la Guerre Civile espagnole et du communisme international.

Objectifs culturels : description littéraire d'un événement qui a marqué l'histoire de la Guerre Civile espagnole : le meeting du parti communiste où La Pasionaria, lança son slogan mythique *¡No pasarán!*

Objectifs linguistiques

- L'impératif affirmatif – Le futur simple

- Le lexique du succès et de la célébrité, de la ferveur religieuse.

Objectifs méthodologiques : Comprendre un texte littéraire à forte charge historique.

CE : buscar los elementos del texto que se refieren al título, a quién se dirige La Pasionaria. Campos léxicos. Conjugación de los verbos. Tipo de frases, repeticiones, tono, objetivos.  
EOC : Mostrar cómo el texto ilustra el carácter carismático de la Pasionaria, citar el texto.

### **PROYECTO FINAL**

B1 EOC *Rendir homenaje a una heroína hispánica.*

Objectifs culturels :

Réemployer les thèmes abordés au fil de l'unité autour de la thématique.

### Objectifs linguistiques :

Les démonstratifs, les superlatifs, l'impératif affirmatif, les temps du passé.

Le lexique de l'hommage, de la lutte et des droits.

### Objectifs méthodologiques :

Faire le portrait élogieux d'une femme exceptionnelle, décrire l'héroïsme d'un comportement dans un contexte hostile.

Les figures féminines évoquées dans l'unité pourront être choisies. Vous prononcerez votre discours, d'une durée de 4 minutes, devant la classe, vous pourrez vous appuyer sur des notes à condition qu'elles ne soient pas rédigées. Pour la mise en contexte choisir une date anniversaire, une commémoration, une célébration ou tout autre événement officiel.

## **R. Supports exploités dans la séquence.**

### **Document 1 : *Victoria Kent, un modelo para todas las mujeres***

*En la residencia de señoritas de Madrid, a principios del siglo XXI, Valli está examinando archivos de los años 30.*

En un pequeño sillón, en los bajos del edificio, Valli se inmiscuyó en un mundo de nombres que hacía más de medio siglo que no recordaba, pero uno sobre todo la impresionó. Entre los documentos apareció una fotografía antigua, muy poco clara, de Victoria Kent, su tutora en la Residencia y también la primera diputada de la historia parlamentaria española, junto a Clara Campoamor. Victoria la recibía semanalmente a pesar de que entonces ya estaba entregada a la política y ejercía como directora general de prisiones –era la primera vez que una mujer ejercía un cargo público nacional en España-. Kent, que abandonó la Residencia al finalizar sus estudios de derecho en 1920 había seguido en contacto con la institución. [...]

Con la excusa de ir al baño, Valli volvió a la planta principal para, esta vez, dirigirse hacia el ala izquierda del edificio. Allí encontró en el pequeño salón en el que se reunía el Lyceum Club, quizás el primer club de mujeres de España, en el que debatían regularmente temas de actualidad. En ese foro, Valli había conocido a María Lejárraga, autora de canción de cuna, a la filósofa María Zambrano y a Margarita Nelken, diputada y madre soltera, quien también acabó, como muchas residentes en el exilio. [...]

Ya como directora general de prisiones, en los primeros años de la República, su tutora, que nunca dejó de serlo, continuaba asistiendo a las reuniones del Lyceum siempre que su cargo se lo permitía. Sentadas en el suelo para escucharla, pues la sala siempre estaba abarrotada cuando ella iba, Victoria les contó sus planes para las prisiones, como dar derechos a los presos o la posibilidad de que les visitaran sus novias o esposas. También quería instalar bibliotecas y hasta buzones de sugerencias. Eso mismo intentó hasta que dimitió al cabo de un par de años, presionada por hombres mediocres a quienes parecía molestarles que una mujer les mandara.

Elena Moya (escritora española), *La maestra republicana*, 2013.

## Document 2 : *Sello de Correos en homenaje a Clara Campoamor*



En 1988 la **filatelia** española rendía un merecido homenaje a la política española, **Clara Campoamor**. El **sello** fue emitido dentro de una serie dedicada a centenarios de personalidades donde se conmemoraba el I centenario del nacimiento de **Clara Campoamor**.

<http://www.filatelissimo.com/clara-campoamor>.

## Document 3 : *Pasionaria, la diosa terrenal del pueblo, p. 74*

*Madrid, primavera de 1937, durante la guerra civil. Mitin del Partido Comunista Español en el Teatro Monumental.*

Pero al subir al estrado Pasionaria, el teatro pareció colapsar, como si el auditorio hubiera enloquecido de pronto, arrebatado por una ardiente fiebre colectiva.

Alta, de soberbio porte, pálida piel, mandíbula de pedernal, enfundada en un vestido de furioso negro que le cubría desde más debajo de la rodilla hasta el cuello, sin más adorno que unos pequeños pendientes de perlas, sin pintura en los ojos, sin carmín en los labios, un moño campesino pegado a la nuca, las manos desnudas recogidas sobre el regazo, imponente, resuelta, rodeada por una invisible aura de magnificencia..., Pasionaria, la diosa terrenal del pueblo, camino hacia la tribuna de los oradores, con lentitud, solemne, transida, entre los vítores del público enardecido.

Pasionaria empezó a hablar

—¡Hijos de Madrid!, Compañeros de la lucha -clamó- hombres y mujeres, ¡camaradas todos en el combate y en la muerte! Pasionaria iba desgranando sus verbos encendidos, los ojos arrebatados por una inmensa luminosidad, las palabras abrasadas por su lengua de fuego.

—Si habéis de morir antes de tiempo, tenedlo por un orgullo y afrontadlo con valor. Pues si la vida nos propone calamidades, ¿no es acaso una liberación la muerte por nuestros ideales? Liberación y gloria, servicio a la patria y a la revolución, servicio y valor... ¡Que no os asuste el destino, que no os apene, que no os haga llorar...! Pensad en el Madrid Mártir y heroico del que formáis parte indeleble, aceptad la muerte como una liberación si es una patria justa... Vuestros nombres ya están escritos en el friso de la fama. Ellos, ¡no pasarán! ¡no pasarán!

El público se puso en pie y, con los puños cerrados sobre las cabezas, coreó el eslogan: —¡No pasarán, no pasarán, no pasarán!

Javier Reverte (escritor español), *El tiempo de los héroes*, 2013.

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice el vídeo sacado de *El País*, *¿Y si Franco resucitara?*  
[http://elpais.com/elpais/2017/03/06/videos/1488815739\\_680267.html](http://elpais.com/elpais/2017/03/06/videos/1488815739_680267.html)

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.

3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.

4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

## XXI- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves

#### **Expresión Escrita: La poesía del Renacimiento y del Barroco / El tópico del Carpe Diem**

A la manera de los autores estudiados a lo largo de la secuencia, escribe un soneto con el tópico del Carpe Diem.

Piensa en los elementos indispensables al desarrollo de este tópico así como en el vocabulario memorizado. El soneto debe comportar rimas, figuras estilísticas, un imperativo y el subjuntivo.

#### **Critères d'évaluation :**

- presencia de los 6 elementos imprescindibles al desarrollo del Carpe Diem : *exhortación - invitación / de modo amable / a una doncella / a disfrutar - gozar / de su juventud - belleza / antes de que se marchite - se esfume*
- uso de figuras estilísticas
- presencia de rimas: *consonantes* o *asonantes*
- uso de un imperativo
- uso del subjuntivo: *antes de que / mientras / ...*
- uso del vocabulario aprendido en la secuencia

### Copie 1

*Al sol de mayo es oro brillante  
Tesoro precioso es tu cabello,  
Heniesto de pureza elegante  
Majestuoso cristal es tu cuello.*

*Dulces son las frutas de primavera  
Labios del rojo clavel delicado  
Dormida en el bosque la bella era,  
Del lilio albino me he enamorado.*

*Baila antes de que se mude en pólvora  
Grandioso castillo dejado en ruinas,  
Baila, canta, princesa Aurora*

*Goza de las rosas sin espinas  
Antes de que crezca la zarzamora  
Sueño de olvido, flores asesinas.*

### Copie 2

*A mi desconocido*

*Me es imposible imaginarme contigo,  
La verdad que duros momentos he vivido,  
Pero me llevaste en un increíble viaje,  
Aunque cada vez durante un corto  
colonaje.*

*Tus ojos marrones, oscuros y tan  
preciados,  
Perforan mi alma como unos relámpagos,  
Y estoy segura de que acompañados de tus  
sonrisas,  
Conquistan el corazón de todas las chicas.*

*Sabes que, irresistible hombre, tu cuerpo  
cambiará,  
Aunque no puedas decírtelo,  
Como si sea una rosa que marchitará,*

*Como si al final todo sea efímero,  
Disfruta de tu belleza, de tu lado seductor*

*Y olvide como el tiempo puede ser  
destructor.*

### **Copie 3**

*Cada segunda cuenta*

*Amaba a esta mujer más que todo  
Y fue ella la que me dio la vida  
Y fue ella la que me dio comida  
Sin ella, no sería de este mundo.*

*Sé que le debo todo lo que soy  
Pero el tiempo pasado con ella  
Ha sido muy largo hasta hoy  
Como hue al cielo la estrella.*

*A menudo las mejores personas  
Se van sin que podemos verlas  
Debemos aprovechar el presente*

*No aplaces visitas con la gente  
Porque quizás no haya próxima veces  
Aprecie cada momentos, cada días, cada meses.*

## XXII- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

### S. Situation d'enseignement.

#### Contexte

Lycée général et technologique du centre-ville dans une ville de 76.000 habitants. Lycée de 1600 élèves de 2<sup>de</sup>, 1<sup>ère</sup>, T<sup>ale</sup>, BTS, DCG et CPGE. Le lycée a fortement mis l'accent sur l'apprentissage des langues vivantes : classes européennes Espagnol, Anglais et Allemand, une section Bachibac et une section Abibac. La plupart des groupes de langue sont composés de 24 à 26 élèves. De plus, le lycée offre de nombreuses options : Histoire des Arts, Danse, Rugby féminin, Voile en Sports Etudes.

La séquence a été réalisée avec une classe de 24 élèves de 1<sup>ère</sup> Bachibac (3 garçons et 21 filles) au début du 2<sup>ème</sup> trimestre. Les élèves disposent de 4 heures d'enseignement de la Langue et la Littérature Hispanique, dont une séance de deux heures consécutives.

#### Descriptif de la séquence pédagogique

Thématique : *El tópico del Carpe Diem*.

Programme d'enseignement : *La poesía del Renacimiento y del Barroco – El Siglo de Oro*.

Niveau attendu : B1+ / B2

#### Objectifs culturels

- Découvrir la poésie de la Renaissance et du Baroque.
- Découvrir de grands poètes du siècle d'Or.
- Le Carpe Diem
- Acquérir quelques repères de métrique espagnole.
- Enrichir la connaissance des figures rhétoriques déjà abordées lors des séquences précédentes.

#### Objectifs linguistiques

- Revoir certains emplois du subjonctif : *pedir que / decir que + subj / antes de que + subj / esperar (a) que + subj / ...*
- Le double COI en espagnol : *le pide a su amada que...*
- La substantivation d'un verbe : *un andar / un amar...*
- Le lexique : les parties du corps et du visage, les fleurs, les couleurs, le temps qui passe, la beauté, la mort...

#### Objectifs pragmatiques

- être capable d'interpréter les sentiments exprimés dans un poème.
- être capable d'analyser des comparaisons, métaphores...
- être capable de comparer les codes de l'écriture poétique français et espagnol.
- être capable de composer un sonnet.

#### Ordre des documents et descriptif de la séquence

**Séance 1** : *El club de los Poetas Muertos + Definición del tópico literario del Carpe Diem*

**CO + EOC + CE** : A partir du film "*El club de los poetas muertos*", visionnage de la séquence où l'enseignant de littérature demande à ses élèves ce qu'est le Carpe Diem. Arrêt avant l'explication

du professeur, de façon à vérifier si les élèves de la classe connaissent eux aussi le Carpe Diem => *Lluvia de ideas*.

Définition du Carpe Diem avec le film tout d'abord puis avec le document 1.

Vérification de la compréhension par la lecture de certains poèmes en français comme « *Mignonne allons voir si la rose* » ou « *Quand vous serez bien vieille* » de Pierre de Ronsard (XVI<sup>e</sup> siècle)

Notions sur la métrique et la versification espagnole. Différence avec le français : rimes assonantes ou consonantes / versification / ...

Travail à la maison :

- *Memorizar la definición del tópico del Carpe Diem.*

- *Buscar datos sobre Garcilaso de la Vega.*

- *Ser capaz de contar los pies de un verso.*

**Séance 2 :** *Soneto XXI, Garcilaso de la Vega*

**CE > EO :** Compréhension globale du poème : étude de la forme, de la structure, du destinataire et du thème évoqué. Travail sur les figures de style, en particulier l'hyperbate : reconstruction du poème selon la syntaxe moderne (identification des verbes, puis des sujets et enfin reconstruction de la phrase).

A partir de ce travail, les élèves sont invités à trouver l'idée principale du sonnet (le *Tempus Fugit*) puis à se pencher sur les deux quatrains, à savoir la description de la femme, construite sur des comparaisons. Analyse de ces comparaisons => description qui correspond aux canons de beauté de l'époque.

Travail sur les tercets et sur l'invitation du poète à sa dame : travail sur l'emploi du subjonctif (*le aconseja que...*). Puis analyse des comparaisons (Carpe Diem).

Enfin, travail sur le second tercet d'un sonnet, à savoir la généralisation de ce qui a été évoqué avant.

Travail à la maison :

- *Ser capaz de presentar oralmente el tópico del Carpe Diem en el soneto de Garcilaso*  
=> **EOC** de unos 3/4 minutos

- *Leer el soneto de Góngora + hacer una biografía rápida de este famoso autor.*

**Séance 3 :** *Mientras por competir con tu cabello, Luis de Góngora y Argote*

**EOC :** reprise + datos sobre Góngora.

**CE > EO :** Compréhension globale du poème : étude de la forme, de la structure, du destinataire et du thème évoqué. Travail sur l'hyperbate et sur l'anaphore qui mettent en relief le mot le plus répété dans le poème (*mientras*), associé au temps qui passe et à la durée. Reconstruction du poème.

Ensuite, un travail est mené sur les comparaisons et les métaphores présentes dans les quatrains : importance de la nature, des symboles... => la valeur de la femme = sa beauté, sa délicatesse...

Analyse des tercets : la femme perd de sa « valeur » avec le temps qui passe => Carpe Diem

Travail plus précis sur les 2 derniers vers : allusion directe à la mort (*cenizas / polvo / nada*) = résonances religieuses.

Travail à la maison :

*A pesar de las similitudes en el tema, cada uno de estos poetas es representativo de una concepción literaria distinta. Garcilaso refleja en sus poemas ideas del humanismo renacentista (s.XVI) y Góngora el regreso a la religiosidad medieval que supuso el Barroco (s. XVII). ¿De qué forma se percibe esa oposición en los dos poemas?*

Ce travail de réflexion permettra une conclusion sur ces deux sonnets d'auteurs espagnols.

#### **Séance 4 : *A su retrato, Sor Juana Inés de la Cruz***

**EOC** : Bilan – Comparaison des poèmes de Góngora et de Quevedo

**CE > EO** : Travail sur le rôle de l'épigraphe + Compréhension globale

Travail de repérage des figures de style (hyperbate, anaphore...) et des mots qui font allusion à la mort, à la vieillesse, au temps qui passe. Explication du sens de « *engaño colorido* » :

portrait = représentation d'un moment précis dans la vie, représentation momentanée

≠ reflet de la réalité : il ne peut retenir le temps qui passe

=> Tempus Fugit / Carpe Diem

Analyse de l'influence de Góngora et de Quevedo dans le sonnet de Sor Juana Inés de la Cruz mais aussi de l'originalité de la poétesse qui imite mais, en tant que femme et originaire d'Amérique Latine, s'éloigne aussi de certaines valeurs traditionnelles.

Travail à la maison :

*Ser capaz de presentar el tópico del Carpe Diem en el Siglo de Oro.*

*A partir del estudio de estos tres sonetos, haz la lista de los elementos que te parecen imprescindibles al desarrollo del tópico del Carpe Diem en la poesía.*

#### **Séance 5 : *Bilan / Conclusion***

**EOC** : Travail sur les éléments indispensables dans le développement du Carpe Diem :

- Se invita / exhorta (*coger / gozar*) de modo amable...
- ... a una mujer joven (*una doncella*)...
- ... a disfrutar (*de manera hedonista / sensual*)...
- ... de la belleza / del tiempo de hoy (*belleza de la rosa, que dura un día / juventud*)...
- ... bajo la imagen de un motivo floral (*la rosa, la flor*)...
- ... teniendo como horizonte que todo ha de desaparecer en breve plazo (*vejez / muerte*)

#### **T. Supports exploités dans la séquence.**

**Document 1** : *Definición del tópico literario del Carpe Diem*



es una locución latina que literalmente significa “toma el día”, que quiere decir “aprovecha el momento”, en el sentido de no malgastarlo. Fue sacada de un poema (*Odas*, I, 11) del poeta romano Horacio (65 a. C. – 8 a. C.) :

*Carpe diem, quam minimum credula postero.*

“Aprovecha el día, no confíes en el mañana.”

El adagio latino podría equivaler a oraciones en castellano como “No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy” o “Vive cada momento de tu vida como si fuese el último”.

En el siglo IV, Décimo Magno Ausonio escribió en su poema “*De rosis nascentibus*” otra formulación del tópico:

*Collige, virgo, rosas...*

“Recoge, doncella, las rosas...”

Es un **tópico literario** en la literatura universal como exhortación a no dejar pasar el tiempo que se nos ha brindado y a disfrutar de los placeres de la vida dejando a un lado el futuro, que es incierto. Cobra especial importancia en el Renacimiento, en el Barroco y en el Romanticismo.

Este tópico, respecto a las diferentes épocas literarias, ha ido variando. Durante el periodo de la Edad Media era entendido como: "vive el momento porque vas a morir pronto". Posteriormente durante el Renacimiento, los ideales de belleza y perfección hicieron entenderlo de la siguiente forma: "vive el momento porque vas a envejecer pronto". Finalmente en la época Barroca este tema se volvió a interpretar de la misma forma que en la Edad Media, pero con bastante más intensidad en cuanto a la muerte.

## Document 2 : Soneto XXIII, Garcilaso de la Vega

### Soneto XXIII

En tanto que<sup>1</sup> de rosa y de azucena<sup>2</sup>  
se muestra la color<sup>3</sup> en vuestro gesto<sup>4</sup>,  
y que vuestro mirar ardiente, honesto,  
con clara luz la tempestad serena;

y en tanto que el cabello, que en la vena  
del oro se escogió, con vuelo presto  
por el hermoso cuello blanco, enhiesto<sup>5</sup>,  
el viento mueve, esparce<sup>6</sup> y desordena:

coged de vuestra alegre primavera  
el dulce fruto antes que el tiempo airado<sup>7</sup>

- 1- **En tanto que:** tandis que
- 2- **La azucena:** le lys
- 3- **La color** = el color
- 4- **El gesto** = el rostro
- 5- **Enhiesto:** droit, dressé
- 6- **Esparcir:** répandre, éparpiller
- 7- **Airado:** irrité
- 8- **La cumbre:** le sommet
- 9- **Marchitar:** faner
- 10- **Helado:** gelé
- 11- **Mudar** = cambiar
- 12- **La edad ligera** = el tiempo fugaz

cubra de nieve la hermosa cumbre<sup>8</sup>.

Marchitará<sup>9</sup> la rosa el viento helado<sup>10</sup>,  
todo lo mudará<sup>11</sup> la edad ligera<sup>12</sup>  
por no hacer mudanza en su costumbre.

Garcilaso de la Vega, 1543

**Document 3 :** *Mientras por competir por tu cabello, Luis de Góngora y Argote*

**Mientras por competir con tu cabello...**

Mientras por competir con tu cabello  
oro bruñido<sup>1</sup> al sol relumbra<sup>2</sup> en vano<sup>3</sup>,  
mientras con menosprecio<sup>4</sup> en medio el llano  
mira tu blanca frente el lilio<sup>5</sup> bello,

mientras a cada labio, por cogerlo,  
siguen más ojos que al clavel<sup>6</sup> temprano,  
y mientras triunfa con desdén<sup>7</sup> lozano<sup>8</sup>  
del luciente cristal tu gentil<sup>9</sup> cuello,

goza cuello, cabello, labio y frente,  
antes que lo que fue en tu edad dorada,  
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o viola<sup>10</sup> trocada<sup>11</sup>  
se vuelva, mas tú y ello juntamente  
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

Luis de Góngora

- 1- **bruñir:** abrillantar
- 2- **relumbrar:** brillar
- 3- **en vano:** inútilmente
- 4- **el menosprecio =** *le mépris*
- 5- **el lilio = el lirio =** *le lys*
- 6- **el clavel =** *l'oeillet*
- 7- **el desdén =** *le dédain*
- 8- **lozano:** robusto, firme
- 9- **gentil:** delicado, noble
- 10- **viola:** forma arcaica de violeta
- 11- **trocada:** cambiada

**Document 4 :** *A su retrato, Sor Juana Inés de la Cruz*

**A su retrato**

(Procura desmentir los elogios que a un retrato de la poetisa inscribió la verdad, que llama pasión)

Este que ves, engaño colorido,  
que del arte ostentando<sup>1</sup> los primores<sup>2</sup>,  
con falsos silogismos<sup>3</sup> de colores  
es cauteloso engaño del sentido;

éste, en quien la lisonja<sup>4</sup> ha pretendido  
excusar de los años los horrores,  
y venciendo del tiempo los rigores<sup>5</sup>  
triunfar de la vejez y del olvido,

es vano<sup>6</sup> artificio del cuidado,  
es una flor al viento delicada,

es un resguardo<sup>7</sup> inútil para el hado<sup>8</sup>:

es una necia diligencia<sup>9</sup> errada,  
es un afán<sup>10</sup> caduco y, bien mirado,  
es cadáver, es polvo, es sombra, es nada.

**Sor Juana Inés de la Cruz, (1651 – 1695)**

- 1- **ostentar**: mostrar de manera orgullosa
- 2- **primores**: bellezas
- 3- **silogismos**: razonamientos lógicos
- 4- **la lisonja** = *la flatterie*
- 5- **rigores**: leyes , normas muy severas
- 6- **vano**: mentiroso, engañoso
- 7- **el resguardo**: la defensa (protección)
- 8- **el hado**: el destino
- 9- **la diligencia**: esfuerzo y cuidado para hacer algo
- 10- **el afán**: el deseo

# CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2017

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presente y analice el documento « Los manteros dan sus razones », del noticiero *Visión* 7, 12 de marzo de 2016 (<http://www.tvpublica.com.ar/>).

### DEUXIEME PARTIE : Analyse de productions d'élèves

#### Le dossier :

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

#### Productions des élèves :

2. Analysez les acquis (culturels, linguistiques, pragmatiques) en fonction de la séquence et des consignes de l'évaluation.

3. Analysez les erreurs linguistiques (donner leur typologie et les hiérarchiser) en fonction des objectifs de la séquence et du niveau de classe.

4. Proposez des remédiations (individuelles et collectives), en fonction du niveau du CECRL, et un/des prolongement(s) pour asseoir et enrichir les apprentissages.

## XXIII-PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves

*“Hoy es tu turno”. Ahora te toca a ti decidir qué libro quieres incluir en “el cementerio de los libros olvidados”. Después de presentar el título y el autor del libro, explica brevemente el resumen del libro y di por qué lo has elegido (sentimientos y emociones que te provocó). Argumenta y organiza tu respuesta en 12-14 líneas (120-140 palabras).*

### Copie 1

*Yo elijo para meter en el cementerio de los libros olvidados, el libro que se llama L'Adversaire que están escrito gracias a Emmanuel Carrère. El libro conta la historia de Romand que tiene una familia (un hijo, una hija y su hombre) pero un día Romand tiene la idea de matar su familia y después sus padres antes de destruir su propia casa. Pero Romand es el único persona que no es muerto pero tiene muchos problemas con su salud y su amigo Luc no comprende lo que passa, es terrible.*

*Yo comprado este libro porque es una historia muy interesante pero me provoca la tristeza de este familia. Aprende cosas diferentes del mundo. Me provoca la pena por Remand cuando está con la policía y con todo el mundo para racontar como se passa la acción. Aprendemos la actualidad. Aprendemos nuevos vocabularios gracias a este libro. Aprendemos lo que passa en nuestro mundo porque la historia de Jean-Claude Romand es la realidad, no es una historia imaginable. Permite de conocer mejor el mundo. La intriga de este libro provoca la curiosidad. (182 palabras)*

### Copie 2

*Yo elejo, el libro que se llama L'Adversaire que están escrito gracias a Emmanuel Carrère. Es historia de un ambré de treinta y nueve años que llamado Jean-Claude Romand. El y casado y a dos niños, una hija y un hijo. El tiene el mejor amigo que llamado Luc Ladmiral. Y que trabajo a la facultad de medecina. Toda su vida su enciada una mentira. Por culpa de la mentira el tiene matar su ambré, su padres, su niños y luego su padraastro, porque han descubiertto todo mentira.*

*He leído libro porque haba mucho de emociions. Me gustó mucho libro porque leyendo me sentí en el piel del personaje y sentí todo su decepción, su mal por mintió a su familia, su mejor amigo. Aunque no había de arrepentimiento. (129 palabras)*

### Copie 3

*Yo elijo el libro de J.K:Rowlin: Harry Potter y la escuela de los magos.*

*Este libro habla de la historia de Harry Potter, un niño que perdió sus parentes a causa de Voldemort, un brujo muy malo que todo el mundo tenía miedo. Harry Potter es también un brujo, un famoso brujo, y aprendió la magia en la escuela de los magos, Poudlard, con sus amigos, Ron y Hermione.*

*Me gusta leer este libro porque el mundo de Harry Potter es mágico. Cuando leo la historia me hace viajar en un mundo imaginario dónde hay brujos y criaturas imaginarias y fantásticos. Cuando leo, la historia provoca alegría y curiosidad, no puedes parar de leer porque quieres saber cómo la historia se va acabar. En la historia no hay el suspence pero hay un poco la intriga. Se lees Harry Potter vas a trabajar tu imaginación. El libro te da ganas de continuar de leer porque la historia de Harry Potter es muy interessante. Se lees el libro quieres descubrir más los personajes y de ser cómo ellos, de aprender la magia cómo ellos porque el libro te hizo viajar en sus mundo. (192 palabras)*

## XXIV-DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

### U. Situation d'enseignement.

## Contexte

Cette séquence pédagogique a été proposée à des élèves d'une classe de Première STMG, en lien avec la notion «Espaces et échanges», à la fin du premier trimestre. La classe est constituée de 20 élèves (13 filles et 7 garçons).

Cette classe est hétérogène : certains élèves ont commencé l'étude de la langue plus précocement (en sixième) et ont donc des compétences de communication plus élevées.

L'établissement se trouve en périphérie d'une grande ville : il est composé d'un lycée d'enseignement général et technologique et d'un lycée professionnel. Il accueille un public provenant en grande partie de milieux sociaux défavorisés ; c'est pourquoi il existe au sein de l'établissement plusieurs dispositifs de soutien et d'accompagnement afin d'éviter le décrochage scolaire. Des cours de soutien sont organisés pendant les vacances scolaires et à la fin du mois d'août, les équipes se mobilisent afin de « remettre le pied à l'étrier » à certains élèves. S'ajoute à cela tout un dispositif d'études accompagnées, de programmes de valorisation et de découverte des classes préparatoires.

## Descriptif de la séquence pédagogique

Cette séquence s'inscrit dans le cadre du **programme du cycle de Terminale** (Espaces et Échanges). Le niveau visé, selon le CECRL, est le **niveau B1-B2**, mais il s'agit ici d'évaluer le niveau B1. L'objectif est d'inciter les **élèves à lire (dans n'importe quelle langue) et de leur montrer l'importance et les effets bénéfiques de la lecture**. C'est aussi l'occasion de **travailler la lecture suivie et d'augmenter l'exposition à la langue écrite et orale**.

## Objectifs linguistiques

L'expression du goût ; l'expression des sentiments ; révision du présent d'indicatif (régulier et irrégulier) ; les temps du passé ; le lexique des sentiments et des sensations expérimentés.

## Objectifs pragmatiques

Savoir extraire les idées principales d'un texte ; mettre en place des stratégies dans le cadre de l'entraînement à la compréhension de l'oral et à la compréhension de l'écrit ; savoir organiser les écrits afin de rédiger de façon claire et organisée.

## Ordre des documents et descriptif de la séquence

### Séance n°1 : **Doc. 1 : « A Virgilio no le gustaba leer » (CE vers EO)**

À partir de l'opinion négative qu'a Virgilio de la lecture, ce document permet de réfléchir sur ce que la lecture peut provoquer chez le lecteur et l'amener au plaisir de lire.

### **Doc. 2 : Photo « Éste eres tú leyendo » (EO)**

Ce document, donné comme travail maison pour nourrir la reprise lors de la séance n°2, fait réfléchir sur le rôle de l'imagination et sur les émotions ressenties durant la lecture. Ce travail sera approfondi avec les deux documents suivants (3 et 4).

### Séance n°2 : **Doc. 3 : Article « ¿Por qué es importante leer ? » (CE vers EO)**

Cet article met en relief l'influence positive de la lecture chez le lecteur, aussi bien sur un plan émotionnel qu'au plan scientifique.

### Séance n°3 : **Doc. 4 : Vidéo « Me gusta leer » (CO vers EO)**

Cette vidéo stimulante permet aux élèves de recueillir des données sur l'influence positive de la lecture au plan émotionnel. Il permet aussi, en travaillant l'image et le son, de percevoir les émotions ressenties par le lecteur.

### Séance n°4 : **Doc. 5 : « El cementerio de los libros olvidados » (CE vers EO)**

Présentation d'un lieu symbolique « *El cementerio de los libros olvidados* ». La fin de l'extrait est une invitation pour inciter les élèves à prendre la parole afin de réaliser la tâche finale annoncée.

**Séance n°5 : Débat sur la lecture (EOI) Travail avec l'assistante.**

Chaque élève doit apporter un livre : celui qui a été choisi pour intégrer « *El cementerio de los libros olvidados* ». Il s'agit de travailler avec l'assistante à l'oral et de réactiver les expressions des sentiments et le lexique incluant sentiments et livres (intriga, suspense...) avant de réaliser la tâche finale.

**Séance n°6 :** Réalisation en classe du projet final dont trois exemples de productions écrites accompagnent ce dossier.

**V. Supports exploités dans la séquence.**

**Document n°1 : *A Virgilio no le gustaba leer***

A Virgilio no le gustaba leer. Más aún: Virgilio odiaba leer. Cierto que la palabra “odiar” es fuerte, espantosa, pero... era la realidad. Cogió manía a los libros. Eran gordos, estaban llenos de letras, de palabras que no entendía, y contaban historias que no le interesaban lo más mínimo. Leer era como estudiar. Y estudiar había que hacerlo para aprender, no ser un ignorante, sacarse un diploma para encontrar un trabajo. Pero leer no era ninguna necesidad. Su padre no leía libros. Su madre no leía libros. Y estaban tal cual, ¿no? Trabajaban como locos para sacar la casa adelante como cualquier familia. Cierto que su padre le decía aquello de:

- Estudia Virgilio, estudia, o serás un burro<sup>1</sup> como yo, que no tuve tus oportunidades.

Leer. Semejante tortura mental no podía ser buena. Y no era el único que pensaba así, por lo cual deducía que tampoco iba desencaminado del todo. Salvo algunos listillos<sup>2</sup>, en su clase, al menos un tercio opinaba lo mismo. Así que cuando la profesora, la señorita Esperanza, les dijo aquello, se armó la revolución.

- Este trimestre vamos a leer este libro, y después vendrá el autor a hablar con nosotros.

Media docena de chicos y chicas de la clase se emocionaron mucho. Iban a ver un escritor de carne y hueso. Virgilio creía que todos los escritores estaban muertos, o si no, que eran muy viejos, viejísimos. O sea, que se sorprendió por la noticia. Le provocó cierta curiosidad que disimuló. Luego, al salir, hubo comentarios para todos los gustos.

- Será un muermo<sup>3</sup>, seguro.

- Sí, un señor mayor, calvo, barrigón, con un bastón, cara de pocos amigos...

- ¡Qué aburrimiento!

El libro que tenían que leer era de los “gordos”. Y sin dibujos. Tenían tres meses para leerlo. A los pocos días, la media docena de entusiastas que esperaba la visita como agua de mayo<sup>4</sup>, ya comentaban y discutían entre sí aspectos de la novela, lo mucho que les había gustado, lo bien que escribía el escritor, lo fascinante de la historia. Un mes después, el libro seguía sobre su mesa de trabajo, en casa. Dos meses después, Virgilio seguía sin tocar el libro. Y cada vez más compañeros, cuando concluían su lectura, se manifestaban entusiasmados y emocionados con ella. Le picaba la curiosidad pero nada más. Así sin darse cuenta, comenzó a transcurrir el tercer mes. El escritor daría su charla una semana después. Aquella misma noche, acorralado, furioso, lleno de amargura, Virgilio cogió la novela y empezó a leerla. Una página. Dos. Ni siquiera se dio cuenta. A la tercera, ya estaba enganchado.

Jordi Sierra i Fabra, *El fabuloso mundo de las letras*, 2008.

## Document nº2



<https://sites.google.com/a/educacion.navarra.es/club-de-lectores-as-del-ies-ibaialde/este-eres-tu-leyendo>

### Document nº3 : *¿Por qué es importante leer?*

Leer es muy importante, es una frase trillada que escuchamos de manera continua por todos lados, desde la escuela, la casa y hasta en la televisión. Lo cierto es que nadie se ha detenido a explicarnos claramente. ¿Por qué es importante leer? Repasemos cuáles son los beneficios que nos trae el acercarnos a los libros.

Inicialmente diremos que la lectura es un proceso que estimula el funcionamiento de nuestro cerebro. Al leer activamos distintas zonas cerebrales relacionadas con el razonamiento, la argumentación, la creatividad, la imaginación y la memoria, al hacerlo mantenemos nuestro cerebro ocupado y en buen estado.

Ahora bien, por otro lado la lectura nos permite viajar y llevarnos a mundos inimaginables sin tener que movernos ni siquiera un centímetro de nuestro lugar. Leer nos permite conocer costumbres, modos de vida, pensamientos, historias, creaciones, inventos y prácticas de personas de distintas partes del mundo. Además, nos hace imaginar mundos maravillosos y mágicos que serían impensables en la realidad.

Asimismo, la lectura es una fuente inagotable de conocimiento y aprendizaje. El leer nos permite conocer y comprender mejor el mundo en el que nos desenvolvemos e interactuamos con nuestros semejantes. Además, el proceso de lectura refuerza y desarrolla otras tareas del aprendizaje, por ejemplo, la ortografía, la redacción y el vocabulario. Quién lee de manera recurrente disminuye sus faltas ortográficas, es capaz de articular y expresar mejor sus ideas, ya sea de manera oral o escrita; sin contar que amplía su vocabulario, adoptando nuevas palabras a su glosario personal.

Cuando leemos obtenemos no sólo herramientas para el aprendizaje y el conocimiento, también nos permite generar capacidades y habilidades para relacionarnos con las demás personas. La lectura nos brinda la posibilidad de obtener valores y hábitos como el respeto, la tolerancia, la justicia y la igualdad. Principios que facilitan al ser humano relacionarse con sus semejantes de una manera sencilla, generando relaciones sociales amables y duraderas.

Por si fuera poco el proceso de lectura constituye una actividad divertida y entretenida, una sana manera de divertirse, de gozar y disfrutar de la compañía de un buen texto.

Carlos Hernández Miranda,  
<http://mexico.thebeehive.org/la-buena-vida/por-que-es-importante-leer>

**Document n°4 : Video *Me gusta leer*, <https://www.youtube.com>**

Dans cette vidéo réalisée pour le compte d'une grande maison d'édition, on entend une voix off qui module sur un récit d'expérience de lecture et qui en adoptant un débit tantôt rapide, tantôt lent, une respiration saccadée ou apaisée, permet de se rendre compte des émotions ou émois que la lecture peut provoquer chez un lecteur...

**Document n°5 : *El cementerio de los libros olvidados***

Este lugar es un misterio Daniel, un santuario.

Cada libro, cada tomo que ves, tiene alma. El alma de quién lo escribió, y el alma de quienes lo leyeron y vivieron y soñaron con él. Cada vez que un libro cambia de manos, cada vez que alguien desliza la mirada por sus páginas, su espíritu crece y se hace fuerte. Hace ya muchos años, cuando mi padre me trajo por primera vez aquí, este lugar ya era Viejo. Quizá tan viejo como la misma ciudad. Nadie sabe a ciencia cierta desde cuando existe, o quienes lo crearon. Te diré lo que mi padre me dijo a mí.

Cuando una biblioteca desaparece, cuando una librería cierra sus puertas, cuando un libro se pierde en el olvido, los que conocemos este lugar, los guardianes, nos aseguramos de que llegue aquí. En este lugar, los libros que ya nadie recuerda, los libros que se han perdido en el tiempo, viven para siempre, esperando llegar algún día a las manos de un nuevo lector, pero en realidad, los libros no tienen dueño. Cada libro que ves aquí ha sido el mejor amigo de alguien. Ahora sólo nos tienen a nosotros, Daniel. ¿Crees que vas a poder guardar este secreto?

Mi mirada se perdió en la inmensidad de aquel lugar en su luz encantada. Asentí y mi padre sonrió.

- ¿Y sabes lo mejor? – preguntó.

Negué en silencio.

- La costumbre es que la primera vez que alguien visita este lugar tiene que escoger un libro, el que prefiera, y adoptarlo, asegurándose de que nunca desaparezca, de que siempre permanezca vivo. Es una promesa muy importante. De por vida – explicó mi padre-. Hoy es tu turno.

Carlos Ruiz Zafón, *La Sombra del Viento*, 2008

## **Bilan de l'admission**

## Bilan de l'admission

Concours **EBE** **CAPES EXTERNE**

Section / option : **0426E** **ESPAGNOL**

Nombre de candidats admissibles :	930		
Nombre de candidats non éliminés :	894	Soit : 96.13	% des admissibles.
<i>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).</i>			
Nombre de candidats admis sur liste principale :	512	Soit : 57.27	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	17	Soit : 01.90	% des non éliminés.
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

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

Moyenne des candidats non éliminés :	93.69	(soit une moyenne de : 07.81 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0114.91	(soit une moyenne de : 09.58 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair	0084.66	(soit une moyenne de : 07.06 / 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 :	63.42	(soit une moyenne de : 07.93 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0082.01	(soit une moyenne de : 10.25 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair	0054.35	(soit une moyenne de : 06.79 / 20 )
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de : / 20 )

### Rappel

Nombre de postes :	273	
Barre de la liste principale :	0085.40	(soit un total de : 07.12 / 20 )
Barre de la liste complémentaire :	0084.00	(soit un total de : 07.00 / 20 )

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

## Bilan de l'admission

Concours EBF CAFEP CAPES (PRIVE)

Section / option : 0426E ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles :	110		
Nombre de candidats non éliminés :	104	Soit : 94.55	% des admissibles.
<i>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).</i>			
Nombre de candidats admis sur liste principale :	55	Soit : 52.88	% 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 :	0108.08	(soit une moyenne de : 09.01 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0131.93	(soit une moyenne de : 11.00 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair		(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 :	75.50	(soit une moyenne de : 09.44 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0097.13	(soit une moyenne de : 12.14 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair		(soit une moyenne de : / 20 )
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de : / 20 )

### Rappel

Nombre de postes :	40		
Barre de la liste principale :	0109.60	(soit un total de : 09.13 / 20 )	
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de : / 20 )	

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

## Bilan de l'admission

Concours EBV TROISIEME CONCOURS DU CAPES

Section / option : 0426E ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles :	64		
Nombre de candidats non éliminés :	57	Soit : 89.06	% des admissibles.
<i>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).</i>			
Nombre de candidats admis sur liste principale :	30	Soit : 52.63	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

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

Moyenne des candidats non éliminés :	0013.87	(soit une moyenne de : 06.94 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0018.10	(soit une moyenne de : 09.05 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair		(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 :	07.49	(soit une moyenne de : 07.49 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0010.80	(soit une moyenne de : 10.80 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair		(soit une moyenne de : / 20 )
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de : / 20 )

### Rappel

Nombre de postes :	52		
Barre de la liste principale :	0013.15	(soit un total de : 06.58 / 20 )	
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de : / 20 )	

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

## Bilan de l'admission

Concours **EBW** TROISIEME CONCOURS CAFEP-CAPES (PRIVE)

Section / option : **0426E** **ESPAGNOL**

Nombre de candidats admissibles :	14		
Nombre de candidats non éliminés :	14	Soit : 100.0	% 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 :	6	Soit : 42.86	% 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 :	0016.79	(soit une moyenne de : 08.40 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0021.37	(soit une moyenne de : 10.69 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair		(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 :	08.61	(soit une moyenne de : 08.61 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0012.08	(soit une moyenne de : 12.08 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair		(soit une moyenne de : / 20 )
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de : / 20 )

### Rappel

Nombre de postes :	6		
Barre de la liste principale :	0020.05	(soit un total de : 10.03 / 20 )	
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de : / 20 )	

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