

**Concours : CAPES Externe et CAFEP CAPES**

**3<sup>ème</sup> concours du CAPES et 3<sup>ème</sup> concours du CAFEP CAPES**

**Section : Langues vivantes étrangères**

**Option : Espagnol**

**Session 2018**

Rapport de jury présenté par :

**M. Jacques TERRASA**

Président du jury

CE RAPPORT A ETE ETABLI AVEC LA COLLABORATION DE :

• Yannick HERNANDEZ et Isabelle PRAT (vice-présidents),  
Florence LOPEZ (secrétaire générale) et Jean-Marc SUARDI (secrétaire général  
adjoint)

• Gladys González (thème) et Jeanne Bismuth (version), Thomas Faye (conseils  
généraux et faits de traduction)  
rapporteurs de l'épreuve de traduction

• Natalie Noyaret,  
rapporteur de l'épreuve de composition

• Jean-Louis Joachim, Myriam Mayer & Marcelo Lobera,  
rapporteurs de l'épreuve de mise en situation professionnelle

• Manuel Ruiz & Véronique Pugibet (partie compréhension de documents),  
Laura Scibetta & André González (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 2018 du CAPES externe, CAFEP et 3<sup>e</sup> voie option « espagnol » s'est inscrite dans la continuité des épreuves mises en place depuis 2014. Les épreuves orales se sont déroulées, comme c'est le cas depuis 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 415 postes offerts en liste principale ont été pourvus, le dernier admis ayant une moyenne de 7.34 / 20. Une liste complémentaire d'admission de 28 candidats a également été proposée, avec une moyenne de 7.00 / 20 pour le dernier inscrit sur cette liste. Pour le CAFEP-CAPES (privé), les 47 postes proposés ont été pourvus, avec une barre à 8.22 / 20. Enfin, pour le troisième concours du CAPES, les 50 postes proposés ont été pourvus, avec une barre à 6.20 / 20, auxquels s'ajoutent les 5 postes du troisième concours du CAFEP-CAPES (privé), avec une barre à 10.68 / 20.

Ces remarques liminaires au rapport du jury 2018 ont 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. Les épreuves 2019 devraient se dérouler avec les mêmes consignes que celles qui ont été données en 2018. Rappelons enfin, dans ce préambule, que le troisième concours du CAPES et du CAFEP 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. Les candidats 2018 du troisième concours ayant tous été convoqués à l'oral le même jour, le sujet unique de l'épreuve d'entretien qui leur a été proposée le 2 juillet 2018 est consultable à la fin du présent rapport.

### Épreuve de traduction

L'épreuve de traduction, modifiée en 2011 avec l'introduction de questions sur les choix de traduction, est revenue dès 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. 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 il y a deux ans, une seule question de « faits de traduction » est posée à présent ; cette question a porté en 2017 sur le thème, et en 2018 sur la version. Mais cette alternance ne doit donner lieu à aucune interprétation, car le jury se réserve le droit de faire porter la question unique 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. Soulignons enfin l'importance que revêtent les faits de

traduction quant à l'importance accordée à la réflexion que doivent avoir les candidats sur le fonctionnement de la langue.

## **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, le fragment d'œuvre au programme proposé était un extrait du roman d'Ana María Matute, *Paraíso inhabitado*, accompagné d'un extrait d'un récit d'Almudena Grandes et d'un poème de Vicente Palés Matos. Un beau sujet de littérature, par conséquent, dans la plus pure tradition de ce CAPES de langue vivante !

Ce sujet faisait suite à celui proposé en 2017, comprenant un extrait d'une œuvre filmique. Un nouveau film est inscrit au programme du concours 2019 : le documentaire de José Luis Guerin, *En construcción* (2001), dont le découpage est publié dans *L'Avant-Scène Cinéma*. Comme cela a été rappelé plusieurs fois dans les rapports de jury, 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. Enfin, l'autre œuvre nouvellement inscrite en 2019 est le beau texte de civilisation du XVI<sup>e</sup> siècle – non exempt de réelles qualités littéraires – intitulé *Naufragios*, d'Álvar Núñez Cabeza de Vaca. Le roman de Matute et les poèmes de Vallejo restent au programme.

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. Cela dit, cette condition sine qua non doit absolument être associée à une connaissance fine des œuvres ainsi qu'à la maîtrise de l'exercice attendu.

## **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 du XVI<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 les compétences didactiques et pédagogiques pour construire une séquence de cours, en phase avec les instructions officielles et adaptée à un niveau de classe, ainsi que la capacité 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 relativement brève (elle ne devrait pas dépasser cinq minutes), cette présentation doit aller au-delà du simple paratexte. Il s'agit de montrer l'intérêt essentiel de chaque document en le replaçant rapidement dans un contexte historique, littéraire, artistique ou filmique (selon la nature de chaque document) ; en évoquant l'auteur ou le contexte de production ; en définissant la nature, le ton, le sujet abordé par le document. Cela permettra ensuite de mettre brièvement les documents en perspective, en soulignant leurs points de convergence et de divergence, et de donner ainsi une orientation de lecture pertinente. Il s'agit ici de dégager l'axe fédérateur du 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 une problématisation du dossier, qui souligne la pertinence que présente la mise en relation des documents. Toutefois, cette mise en relation 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 Mario Benedetti et un roman de Mario Vargas Llosa) ; un texte de civilisation de Ernesto Che Guevara ; un poème Vicente Huidobro ; enfin, une séquence extraite d'un film de Paula Markovitch. Parmi les six supports concernant l'Espagne péninsulaire, on trouvait deux tableaux, l'un du XX<sup>e</sup> siècle (Eduardo Arroyo) et l'autre du XVII<sup>e</sup> siècle (José de Ribera) ; un *romance* anonyme du XVII<sup>e</sup> siècle ; deux extraits de romans contemporains (Julio Manegat et Eduardo Mendoza) ; un extrait d'un discours de Juan Negrín.

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 depuis 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 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 quatre 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 2018 des productions écrites (pour 11 dossiers sur 12), et une production orale (pour un seul dossier). C'était là une évolution annoncée dès le rapport 2016, et la séquence audio proposée cette année était composée de deux fragments d'enregistrements de travaux d'élèves d'environ une minute chacun.

Enfin, il faut rappeler que pour la session 2018 (comme cela avait été annoncé dans le rapport de jury de la session 2017) la page de garde de la deuxième partie d'épreuve d'entretien à partir d'un dossier a été modifiée. Ces nouvelles consignes, qui ont donné entière satisfaction, sont rappelées dans le rapport spécifique concernant l'épreuve (voir ci-dessous, au début du rapport « Analyse de productions d'élèves »).

Un concours de recrutement comme le CAPES externe, CAFEP et 3<sup>e</sup> concours d'espagnol – avec plus 1000 admissibles à l'oral en 2018, pour les quatre concours : plus de 900 pour le CAPES et le CAFEP/CAPES (privé) ; près d'une centaine pour le concours troisième voie, public et privé – n'aurait pas pu fonctionner sans l'engagement et la disponibilité des 129 membres qui composent son jury (Directoire compris). Je remercie avec émotion tous les collègues qui, depuis quatre ans pour beaucoup d'entre eux, ont permis que le concours se déroule dans les meilleures

conditions, durant tout le mandat qui se termine aujourd'hui. Je remercie leur engagement et leur sens du service public, leur disponibilité intellectuelle et leur bonne humeur, nécessaires pour assumer des sessions d'oral qui durent près de quinze jours, sans interruption. Beaucoup vont continuer en 2019 au sein du jury ; je sais qu'il le feront avec le même état d'esprit positif et volontaire, que celui dont ils ont fait preuve durant ces quatre années – état d'esprit dont j'ai pu bénéficier en 2015 lorsque j'ai pris mes fonctions, et sur lequel la nouvelle Présidence du concours pourra assurément compter, car ils sauront 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 des onze membres du jury qui ont accepté de faire la synthèse des remarques concernant chaque épreuve. Qu'ils en soient sincèrement 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 continuons de donner, comme l'an dernier, l'intégralité des sujets « papier » qui ont été proposés aux épreuves orales – les sujets audio-visuels, pour des raisons diverses, n'ont malheureusement jamais pu figurer dans le rapport. À court terme, ces sujets vont être utiles pour préparer les épreuves 2019 ; à plus long terme, ils permettront de voir quelle est l'évolution du concours, et la richesse et la diversité des différents domaines et aires géographiques qui composent l'hispanisme (poésie ou théâtre ; romans d'Amérique latine ou Espagne ; siècle d'or ; période contemporaine ; civilisation ; peinture ; cinéma...).

Enfin, je terminerai en adressant mes plus vifs remerciements aux collègues qui ont accepté de former le Directoire du concours. Sans leur engagement profond et la réelle amitié qu'ils ont manifesté durant toutes ces « épreuves » (dans les différents sens du terme), la lourde structure qu'est le jury du CAPES externe d'espagnol n'aurait pas pu fonctionner. Mes remerciements aussi 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 longue session d'oral, qui s'est tenue du 21 juin au 4 juillet 2018, n'auraient pas pu se dérouler dans d'aussi bonnes conditions.

Jacques Terrasa  
Président du jury

## **ÉPREUVE DE TRADUCTION ET EXPLICATION DE CHOIX DE TRADUCTION**

Le rapport de l'épreuve de traduction et explication de choix de traduction de la session 2018 reviendra brièvement sur quelques recommandations générales sur l'épreuve dans son ensemble, puis dispensera une série de conseils plus spécifiques à chacune des sous-épreuves (thème, version, ECT).

Nous rappelons, en préambule, que la lecture des rapports (celui-ci, au même titre que ceux qui l'ont précédé) doit constituer la base de la préparation des futurs candidats. En effet, y sont présentés des conseils, des écueils à éviter, mais aussi, et principalement, les attendus particuliers de chaque épreuve et sous-épreuve. On ne saurait se présenter à un concours sans connaître la nature et les attendus des épreuves qui le composent.

L'épreuve de traduction/ECT se déroule en 5 heures, que le candidat répartit comme bon lui semble. Toutefois, la présence d'un coefficient qui attribue aux ECT une valeur équivalant à 20% de la note globale doit inciter tous les candidats à s'emparer de cette sous-épreuve et à ne pas la négliger, comme c'est encore trop souvent le cas. Le CAPES est un concours dans lequel il importe d'aller chercher le moindre centième de point pour se qualifier. En outre, il serait illusoire de croire que la traduction est un exercice qui s'improvise. Sans une connaissance précise de la langue, sans une capacité à avoir une approche systématique et raisonnée des deux langues dans leurs spécificités et dans leurs points de contact, sans avoir une orthographe et une syntaxe irréprochables dans deux langues qui deviendront bientôt les principaux outils de travail des futurs lauréats, il y a peu de chance que l'épreuve se solde par un succès.

Seule une excellente maîtrise de la langue française et de la langue espagnole, de leur lexique, de leurs structures linguistiques fondamentales, de leur littérature, permettra aux candidats de pouvoir affronter avec sérénité une épreuve difficile.

Nous terminerons ces conseils généraux en rappelant quelques règles fondamentales à respecter dans la présentation de sa copie : il convient de démontrer une maîtrise parfaite de l'orthographe, qui doit être accompagnée d'un soin particulier apporté à la lisibilité de l'écriture. Ainsi les candidats seront-ils très attentifs à la formation de leurs lettres, ainsi qu'à leur accentuation, aussi bien en français qu'en espagnol. Ils prendront grand soin de ne pas rendre de copie raturée à outrance et s'efforceront de rendre leurs traductions ainsi que leur démonstration d'ECT le plus lisibles et intelligibles possible.

### **Rapport de la sous-épreuve de thème**

#### **I. Sujet proposé**

**Vous traduirez le texte suivant dans son entier.**

La scène avait été ridicule. François Robion avait pleuré. Comme un gamin. De rage. De jalousie. D'humiliation. De... C'était compliqué et absurde. Mais ça faisait mal.

- Enfin, mon petit François...  
- Je ne suis pas ton petit François.  
- Bon. Comme tu voudras. Mon grand idiot de fils, si tu préfères. Tu arrives à un âge où tu peux te passer de nous pendant quinze jours, non ?  
- Pardon. C'est vous qui vous passez de moi.  
- Écoute. Ton père a besoin de vacances.  
- Je sais. Je sais. Alors, avec les Loubeyre, vous avez bien mis au point votre petit complot derrière mon dos. On laissera les gosses. On filera avec le bateau. Ils voudraient bien venir avec nous, tous les deux. Mais quoi ! Ils ont bien l'âge d'être sevrés.

Madame Robion avait éclaté de rire.

- Mais où vas-tu donc chercher tout ça, mon pauvre François ! Voyons ! Est-ce que c'est notre habitude de partir sans toi ? Seulement, tu oublies que tu auras bientôt quinze ans. Alors, pour une fois, tu ne peux vraiment pas nous accorder une petite permission de détente ?... Tu crois que ton père ne l'a pas méritée ?

- Il n'avait qu'à me parler le premier. « D'homme à homme », comme il dit... « Si on vous emmène, on vous aura tout le temps dans les jambes. Des étourdis comme toi et Paul à bord d'un bateau ! Merci ! On verra plus tard. » Alors, tu vois, j'aurais préféré. On aurait discuté... Mais non. Ça chuchote, ça conspire, ça téléphone en douce... Et pour finir, on m'annonce que je vais rejoindre Paul dans un bled où il pleut jour et nuit, pendant qu'on va frimer sur la Côte.

- François, je te défends de me parler sur ce ton.

C'est à ce moment-là que ses premières larmes avaient jailli. Impossible de les retenir. Une insurrection de larmes, à travers la grille des doigts. Les joues toutes mouillées. Le nez plein d'eau. Il s'était enfui, dans sa chambre. Il s'était enfermé. Un peu plus tard, il avait entendu, assourdie, la voix de son père.

- Ça lui passera. Il est à l'âge bête.

- L'âge bête ? L'âge de souffrir, oui ! Quand on se voit abandonné. Parce qu'il ne faut pas avoir beaucoup de cœur pour...

Il attrapa le coussin du fauteuil et le lança contre la porte. Eh bien, qu'ils y aillent, à Cannes ; qu'ils fassent le tour du monde sur leur rafiot, si ça leur chante. Une espèce de machine pourrie...

Malgré lui, le mot le fit rire.

Boileau-Narcejac, *Dans la gueule du loup*, Paris, Editions de l'Amitié, 1984.

## II. Rappels des attentes de l'épreuve et recommandations générales

Tous les conseils que nous donnons ici sont identiques à ceux des rapports de jury des années précédentes, auxquels nous renvoyons impérativement les futurs candidats.

### A. Présentation de la copie

Si de nombreux travaux ont été soignés, un nombre trop important de copies a malheureusement montré cette année de profondes défaillances que nous regrettons de devoir détailler ici.

Tout d'abord, les candidats doivent s'astreindre à la parfaite **lisibilité** et à l'absolue **propreté** de leurs copies, en se procurant le matériel adéquat et en l'utilisant à bon escient. Aucune rature ne devrait apparaître. La calligraphie doit être

soignée. Les points ne doivent être tracés ni sous forme de cercles, ni sous forme de tirets. Les points de suspension sont impérativement au nombre de trois, et ne peuvent pas être remplacés par « etc. ». Les lettres doivent apparaître distinctement, sans confusion possible entre les *o*, les *a*, et les *e*, ou entre les *u*, les *n*, les *m* et les *r*. De même, un stylo qui coule, des taches d'encre, des masses de correcteur blanc sont du plus mauvais effet.

Le jury rappelle ensuite aux candidats qu'il leur faut, de façon générale, s'astreindre aux normes orthographiques pour le choix des **majuscules** et des **minuscules**. Une phrase commence habituellement par une majuscule et se termine par un point. Les virgules et les points déterminent une pause liée au sens de la phrase, et l'on ne peut accepter les propositions suivantes, que nous raturons à dessein : « ~~La escena había sido ridícula~~ » « ~~La escena había sido ridícula~~ », « ~~La escena, había sido ridícula~~ ».

L'épreuve visait par ailleurs à évaluer la maîtrise des règles de **l'exclamation** et de **l'interrogation** en espagnol. Ainsi la ponctuation devait-elle être respectée dans les phrases exclamatives, ponctuation qui encadre strictement l'exclamation ou l'interrogation en espagnol. Par exemple : « Pero ¡qué! »

Enfin, les **accents écrits** ne sont pas facultatifs, et leur absence est lourdement pénalisée. Ils doivent être tracés correctement. Ce sont des accents aigus (et non graves, ni horizontaux, ni verticaux), qui se trouvent obligatoirement sur des voyelles (et non sur des consonnes). Ne pas maîtriser l'accent écrit empêche de transcrire, d'écrire le moindre mot. Comment enseigner l'espagnol dans ces conditions?

## B. Questions de méthode

Le **titre** n'est pas à traduire, ni même à recopier. Nous rappelons toutefois qu'un titre d'œuvre complète publiée, qui apparaît en italique dans un texte dactylographié, doit être souligné lorsqu'il est manuscrit.

Une **lecture** attentive du texte, crayon en main, s'impose, avant de rédiger la traduction. Il importe préalablement de bien comprendre le texte, ce qui s'y passe, et comment l'histoire est racontée, afin d'en cerner finement le sens et les intentions, c'est-à-dire l'implicite.

Le **texte d'origine** doit être soigneusement respecté : aussi les alinéas, les guillemets, la ponctuation doivent-ils être fidèlement restitués, sauf si la correction de la langue espagnole exige une modification. Et de manière générale, la traduction littérale est à privilégier chaque fois que la correction de l'espagnol le permet. Par exemple, dans la première phrase, « llorar de rabia » existe, est correct et permet de restituer le sens du texte de départ. Il n'y a donc aucunement lieu de remplacer la préposition « de » par « por », et cette réécriture serait sanctionnée.

Les candidats doivent veiller à n'**omettre** aucune nuance, aucun mot, aucune expression. Il n'est pas admis non plus qu'ils ajoutent des éléments. Par ailleurs, une seule traduction doit être proposée.

Dans ce respect des nuances, une attention particulière doit être apportée aux **registres** de langue. Cette année en particulier, plusieurs registres coexistaient dans le texte, et il convenait par exemple de distinguer « gamin », « gosse » et « enfant ».

De même, une bonne compréhension du français permet de s'approcher du sens exact du texte, d'éviter la **littéralité** malvenue (dans « où vas-tu chercher tout ça », « partir sans toi »), et ce, uniquement lorsque le respect du sens du texte d'origine l'exige, car toute réécriture induite est pénalisée.

Cela suppose de bien maîtriser les deux langues par un travail important à conduire bien avant le concours.

### C. Travail de fond en amont

Il importe d'acquérir et de consolider des **réflexes**, des **automatismes**, en **morphologie** et en **syntaxe**, mais aussi des connaissances **lexicales** minimales, qui doivent constituer un socle de base pour tout futur professeur d'espagnol.

L'exercice de thème est un exercice ancien et connu, pratiqué abondamment dans le cursus *LLCER Espagnol*, auxquels les candidats peuvent se préparer de façon très régulière en repérant les points qui y sont chaque année évalués, et en particulier : le vocabulaire courant, la traduction de *ser* et *estar*, de *on*, de *dont*, de la forme emphatique, des démonstratifs, des pronoms relatifs, de l'obligation personnelle et impersonnelle, de la comparaison, des prépositions, des pronoms compléments ; la maîtrise des règles de l'apocope, de l'enclise, de l'emploi des temps verbaux (dont l'alternance entre passé simple et passé composé), et la morphologie des verbes. Effectuer des exercices systématiques, apprendre par cœur les tournures remarquables, constituer des carnets ou des fiches manuscrites en recopiant les éléments à mémoriser en colonnes et de façon chronologique (pas de répertoire!) pour mieux les réciter, réduire les règles à l'essentiel et apprendre à mobiliser sa mémoire quotidiennement aux moments les plus propices de la journée, sont des pratiques éprouvées qui garantissent le succès.

### Brève bibliographie indicative

#### Grammaires de langue espagnole

Jean-Marc Bedel, *Nouvelle grammaire de l'espagnol moderne*, Paris, PUF, 2017.

Bernard Pottier, Bernard Darbord, Patrick Charaudeau, *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris, Armand Colin, 2005.

Pierre Gerboin, Christine Leroy, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 1991-1994.

Manuel Seco, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.

#### Manuels d'exercices corrigés

Pour les candidats encore fragiles, qui doivent **consolider les fondamentaux** de la morphologie et de la syntaxe :

José Manuel Frau, Margarita Torrión : *Practicando los verbos. Cuaderno de ejercicios*, Paris, Ophrys, 1990.

Pierre Gerboin et Christine Leroy, *Précis de grammaire espagnole*, Paris, Hachette, 2000.

Robert Balesdent, *La grammaire espagnole des lycées et collèges*, Paris, Ophrys, 1988.

#### Manuels de thème

- Pour des candidats qui découvrent l'épreuve :

Françoise Garnier, Natalie Noyaret, *La traduction littéraire guidée*, Nantes, Éditions du Temps, 2004

Elvire Diaz, *Entraînement au thème et à la version. Espagnol*, Paris, Ellipses, 2004.

- Pour des candidats déjà formés au thème :

Christine Lavail, *Thème espagnol moderne*, Paris, PUF, 2010.  
Henri Gil, Yves Macchi, *Le thème littéraire espagnol*, Paris, Armand Colin, 2005.  
André Gallego, *Thèmes espagnols*, Toulouse, PUM, 2005.

## Dictionnaires

- Dictionnaire **unilingue** français.

*Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaires le Robert.

*Trésor de la langue française informatisé*, Université de Lorraine/CNRS, 1994. En consultation libre sur <http://www.cnrtl.fr>

- Dictionnaires **unilingues** espagnols.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2014 ([www.rae.es](http://www.rae.es)). Nous utiliserons l'abréviation commune *DRAE* pour faire référence à ce dictionnaire normatif.

Manuel Seco, Olimpia Andrés, Gabino Ramos, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, 1999. Dictionnaire d'usage.

María Moliner, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 2017. Dictionnaire d'usage.

- Dictionnaire **bilingue** espagnol-français. Le seul ouvrage vraiment littéraire et précis est ancien. Toutes les informations qu'il contient doivent être systématiquement vérifiées dans les dictionnaires unilingues.

Serge Denis, Léon Pompidou, Marcel Maraval, *Dictionnaire espagnol-français*, Paris, Hachette, 1977.

## III. Traduction proposée et commentée

### A. Proposition de traduction

La escena había sido ridícula. François Robion había llorado. Como un crío.

De rabia. De envidia. De humillación. De... Era complicado y absurdo. Pero dolía.

- Vamos/Hombre, mi François querido...

- Yo no soy/ No soy tu querido François.

- Bueno. Como quieras. El muy tonto/ El tontorrón de mi hijo, si prefieres.

Estás llegando a una edad en la que puedes prescindir de nosotros durante quince días, ¿no?

- Perdona/ (Con) perdón. Sois vosotros los que prescindís/ estáis prescindiendo de mí.

- Escucha. Tu padre necesita (unas) vacaciones.

- Ya sé. Ya sé. Así que, con los Loubeyre, bien que habéis organizado vuestro pequeño complot a mis espaldas. Dejaremos a los críos / los chavales. Nos largaremos con el barco. Ya quisieran ir con nosotros, los dos. ¡Pero bueno! Ya tienen edad para / de emanciparse/ independizarse.

La señora (de) Robion (se) había echado a reír. / había soltado la carcajada./una carcajada.

- Pero ¿de dónde sacas todo esto, mi pobre François? ¡Vamos! ¿Acaso solemos irnos por ahí/ irnos de viaje sin ti? Solo que se te olvida que /olvidas que/ te olvidas de que pronto/ dentro de poco cumplirás (los) quince (años). Así que, por una vez,

¿de verdad (que) no puedes concedernos un breve permiso para relajarnos? ...  
¿Crees que tu padre no (se) lo ha ganado?

- Sólo tenía que haberme hablado él primero. «De hombre a hombre», como dice (él).../ como (él) dice... «Si os llevamos, os tendremos estorbando todo el rato. ¡Unos despistados como tú y Paul a bordo de un barco! ¡No, gracias! Ya veremos / más tarde./ más adelante.» Así, ves, lo hubiera/habría preferido. Hubiéramos/ Habríamos charlado... Pero no. Venga a cuchichear, a conspirar, a llamar por teléfono a escondidas... Y al final, se me anuncia que voy a reunirme /juntarme con Paul en un poblacho/ en un pueblucho/ en un pueblo de mala muerte en el que llueve día y noche/ no para de llover, mientras otros van a fardar por la Costa (Azul).

- François, te prohíbo que me hables con/en este/ese tono.

En aquel momento fue/ era/ había sido cuando habían saltado/ brotado sus primeras lágrimas. Imposible contenerlas. Una insurrección de lágrimas, por / por entre/ a través de la reja de los dedos. (Con) las mejillas empapadas. (Con) la nariz llena de agua. (Se) había escapado, a su habitación. / su cuarto. / su dormitorio. Se había encerrado. Un poco más tarde, había oído, atenuada/ ensordecida, la voz de su padre.

- (Ya) se le pasará. Está en la edad del pavo.

- ¿La edad del pavo? ¡La edad de sufrir, más bien!/ eso sí! Cuando uno se ve abandonado. Porque no hay que tener mucho corazón para...

Cogió/ Tomó/ Agarró el cojín del sillón y lo lanzó contra la puerta. Pues, que vayan a Cannes; que den la vuelta al mundo en su barcucho, si les apetece./ si les da la gana. / si se les antoja./ si les da gusto. Una especie de máquina medio rota...

Contra su voluntad, / A su pesar,/ A pesar suyo, la palabra/ la expresión le/lo hizo reír. /le dio gracia. / le hizo gracia.

## B. Présentation du texte

Pierre Louis Boileau et Pierre Ayraud, dit Thomas Narcejac, ont publié de nombreux romans policiers sous la signature commune de « Boileau-Narcejac ». Certains ont donné lieu à des adaptations cinématographiques célèbres, comme *Les diaboliques*, par Henri-Georges Clouzot ou *Sueurs froides / Vertigo*, par Alfred Hitchcock. L'extrait proposé était quant à lui tiré de la série de littérature jeunesse policière dont le héros s'appelle « Sans Atout » (« François Robion » dans ce passage).

Il s'agit du début du roman, que les auteurs font démarrer avec vivacité en présentant la situation et les personnages de façon très directe, en pleine action, comme dans une scène d'exposition au théâtre, à travers un conflit qui oppose le jeune François Robion à ses parents. On peut apprécier l'intensité de cette concentration narrative initiale, souvent à l'œuvre dans la littérature policière et de jeunesse de la fin du XX<sup>e</sup> et du début du XXI<sup>e</sup> siècle, qui donne un rythme alerte au récit.

Se dresse le portrait d'une famille aisée, dont les parents ont décidé de partir en vacances « sur la Côte » avec un couple d'amis, sans leurs fils respectifs, François et Paul, qu'ils souhaitent confier à une grand-mère résidant dans un village en Lozère, Saint-Chély-d'Apcher (« un bled où il pleut jour et nuit »).

Dans l'alternance cadencée entre la narration et le dialogue, se dessine le rapport de force triangulaire dans lequel la mère joue le rôle affectif d'un intermédiaire empathique (« Parce qu'il ne faut pas avoir beaucoup de cœur pour... ») qui minimise la gravité de la situation (« tu vas bientôt avoir quinze ans », « est-ce notre habitude »), tandis que les propos de François exagèrent et tendent à l'affrontement,

jusqu'aux larmes et à la rage, notamment contre le père, plus direct (« ça lui passera »). La fin du texte (« le fit rire ») dédramatise l'affrontement pour permettre à l'aventure de François et Paul en Lozère d'avoir lieu, « dans la gueule du loup », là où plane le souvenir de la Bête du Gévaudan.

La vivacité de l'alternance entre récit et partie dialoguée, et les incursions de cette dernière dans la narration par le style direct libre (« Eh bien, qu'ils y aillent, à Cannes »), constituaient une difficulté particulière qui obligeaient les candidats à une attention redoublée afin de bien distinguer l'un et l'autre. Il fallait être particulièrement attentifs à la variation des registres de langue dans le texte, entre la partie narrative et la partie dialoguée d'une part, et entre les différentes phrases d'autre part.

### C. Traduction commentée

*1. La scène avait été ridicule. François Robion avait pleuré. Comme un gamin.*

**La escena había sido ridícula. François Robion había llorado. Como un crío.**

Le premier mot du texte, « la scène », faisait référence à l'affrontement entre François et ses parents, et non au lieu scénique (« el escenario »), d'où sa traduction par l'équivalent « escena ». Remplacer ce terme par « situación » était un défaut de méthode, considéré comme une réécriture du texte et pénalisé à ce titre.

Le jury a regretté que certains candidats modifient indûment les temps des verbes. Le plus-que-parfait convenait ici parfaitement.

Ont été en outre très lourdement pénalisées les erreurs d'orthographe portant sur les formes verbales (\**habia* pour *había*), mais aussi sur les autres mots (\**llorado*, \**crio*), et ce, tout au long de l'exercice.

Le verbe « ser », associé à un adjectif, exprime la caractérisation du substantif « scène ». C'est là un emploi courant du verbe « ser » que tous les futurs enseignants d'espagnol se doivent de maîtriser.

Nous rappelons qu'il est d'usage, en thème, depuis plusieurs années, de ne pas traduire les prénoms afin de respecter l'intention du texte d'origine.

Quant aux registres de langue, il convenait d'en respecter scrupuleusement les variantes. Ici, « gamin », terme familier, n'était pas rendu tout à fait fidèlement s'il était traduit par « niño ». Au contraire, « crío », « chiquillo », et même « chaval », témoignaient d'un effort du candidat pour restituer cette nuance.

*2. De rage. De jalousie. D'humiliation. De... C'était compliqué et absurde. Mais ça faisait mal.*

**De rabia. De envidia. De humillación. De... Era complicado y absurdo. Pero dolía.**

Nous tenons à insister sur la nécessité, pour réussir ce concours, de bien connaître le lexique courant, pas seulement à l'oral, mais aussi à l'écrit. Ainsi, l'orthographe de « rabia » (avec « b ») et « envidia » (avec « v »), n'est pas un détail sans importance, de même que la transcription correcte des noms en *-ción*.

L'usage veut que l'on distingue habituellement en espagnol la jalousie amoureuse (« los celos », au pluriel) de la jalousie dirigée vers d'autres objets (« la envidia »). Notons que le *DRAE* indique comme troisième sens pour « celosía » la jalousie amoureuse (« pasión de los celos »).

Il n'y avait pas lieu de modifier ici les prépositions et « de » était parfaitement relié à la phrase précédente et au verbe « llorar ».

Le verbe « ser », associé à un adjectif, désigne ici encore la caractérisation de la situation. Cette forme (« c'est », « ce fut », « c'était », « ce sera ») est parfois appelée le « présentatif ».

La traduction de « faire mal » est un point remarquable susceptible d'être évalué en thème. Sa construction diffère entre l'espagnol et le français et il convient de montrer au jury que l'on maîtrise cette forme. Elle pouvait également être rendue par « hacía daño ».

3. - *Enfin, mon petit François...*

- *Je ne suis pas ton petit François.*

- *Bon. Comme tu voudras. Mon grand idiot de fils, si tu préfères.*

- **Vamos/Hombre, mi François querido...**

- **Yo no soy/ No soy tu querido François.**

- **Bueno. Como quieras. El muy tonto/ El tontorrón de mi hijo, si prefieres.**

Il importait ici de bien identifier le sens de « enfin », qui n'avait pas de valeur temporelle indiquant un procès qui se déroule en dernier lieu. « Por fin » n'était donc pas recevable. Il s'agissait d'un emploi affectif, d'une interjection servant à exprimer la réaction de la mère devant l'attitude de son interlocuteur, en l'occurrence son fils. Des transpositions comme « Vamos », « Hombre », mais aussi « Anda », et même « Pero », ont été appréciées par le jury, qui y a vu à la fois la marque d'une compréhension correcte du texte français et d'une capacité de restitution fidèle des nuances en espagnol.

En revanche, a été pénalisée la confusion entre l'adjectif possessif « mi » et le pronom personnel complément « mí ». De même, entre l'adjectif possessif « tu » et le pronom personnel sujet « tú ». Ces connaissances font partie des attentes minimales que nous évoquions dans les recommandations générales.

Il était maladroit de chercher à créer des diminutifs en *-ito* à partir d'un prénom français, et *\*Françoisito* n'était pas envisageable. Nous rappelons le sens de l'adjectif « pequeño » : « de petite dimension », « de faible importance », ou « de faible intensité ». La valeur affective de l'adresse présente dans le français « petit » pouvait être rendue par l'adjectif « querido ».

Certains candidats ont jugé bon d'ajouter le pronom personnel sujet « yo » afin de renforcer la réponse rebelle du jeune adolescent, ce qui témoignait d'une lecture pertinente du texte et d'une restitution précise de ses nuances.

Si « Bueno » avait déjà été utilisé pour traduire « Enfin » (par exemple, par « Pero bueno »), il fallait veiller à proposer une autre traduction pour « Bon ». « Vale », qui exprime couramment l'assentiment, était tout à fait recevable.

La structure « Como quieras » relève d'un emploi très courant de la proposition subordonnée de manière, dont le verbe est au subjonctif puisqu'il exprime un fait hypothétique. La nuance hypothétique contenue dans le futur français « Comme tu voudras » est rendue par le subjonctif, comme toujours en espagnol.

Dans « Mon grand idiot de fils », le jury attendait bien entendu une maîtrise correcte du lexique (« hijo »), présente dans la majorité des copies. Il a particulièrement apprécié le choix de « tonto » pour « idiot », moins insultant que « idiota » ou « imbécil », et conforme à la nuance à la fois affective et ironique qu'y place la mère. À l'inverse de « pequeño », évoqué un peu plus haut, « grande » signifie « de grandes dimensions », « de haute taille » ou « de haut rang ». Ici, « grand » exprimait l'intensité et la gradation, comme l'adverbe français « très », d'où

les propositions pertinentes de traduction par « muy » (dans « muy tonto »), et la très appréciable formule « tontorrón », dont le suffixe augmentatif exprime la valeur affective attendue dans ce texte. Quant à la préposition « de » dans « el muy tonto de mi hijo », elle met en relief la qualité de « tonto » en introduisant le complément de cet adjectif précédé de l'article défini « el ».

Le jury a admis les variantes « si lo prefieres », « si así lo prefieres », mais n'a pas accepté l'ajout du pronom personnel sujet « tú », qui aurait donné au discours de la mère une intention d'affrontement qu'elle ne manifeste nullement, bien au contraire.

4. *Tu arrives à un âge où tu peux te passer de nous pendant quinze jours, non ?*

- *Pardon. C'est vous qui vous passez de moi.*

- *Écoute. Ton père a besoin de vacances.*

**Estás llegando a una edad en la que puedes prescindir de nosotros durante quince días, ¿no?**

- **Perdonal/ (Con) perdón. Sois vosotros los que prescindís/ estáis prescindiendo de mí.**

- **Escucha. Tu padre necesita (unas) vacaciones.**

L'emploi du gérondif avec « estar », bien plus fréquent en espagnol que l'expression française « être en train de », était bienvenu ici pour exprimer la durée dans la bouche des deux locuteurs, mais l'utilisation du présent de l'indicatif (« llegas », « prescindís ») a été admise.

De même, à la place de « durante », était recevable la préposition « por », qui exprime la durée.

« Pasar de nosotros » appartient au registre familier, contrairement au français « te passer de ».

Nous invitons les candidats à soigner la ponctuation des phrases interrogatives, l'interrogation ne devant porter que sur le membre de phrase concerné (ici, « no »). La traduction par « ¿verdad? » eût été légèrement inexacte, car elle suppose une recherche de l'assentiment de l'interlocuteur, alors qu'ici la mère cherche davantage à affirmer son avis.

Une orthographe fautive de « quince », de « días », de « necesita », n'était bien entendu pas acceptable chez un futur professeur d'espagnol, et a été sanctionnée.

La connaissance de la traduction de la tournure emphatique complexe (« c'est... qui ») ne devait poser aucun problème à un candidat sérieusement préparé. Le premier membre de cette tournure est obligatoirement le verbe « ser », qui s'accorde non seulement avec le nom ou le pronom qui suit (ici, le pronom personnel sujet « vosotros »), mais aussi avec le temps du verbe de la proposition relative (« prescindís »). Le pronom relatif français « vosotros » évoque des personnes, aussi est-il rendu en espagnol par « quien(es) » ou « los que ». « Sois vosotros quienes » était grammaticalement tout à fait acceptable, bien que pouvant évoquer un registre plus élevé que celui employé par François dans le texte. À noter que la tournure emphatique simple (« Vosotros prescindís », « Vosotros estáis prescindiendo ») exprime une insistance souvent un peu plus faible.

Des variantes telles que « Mira » ou « Oye » étaient par ailleurs tout à fait recevables pour traduire « Écoute. ».

« Unas » employé comme article indéfini correspondant au français « des » était facultatif car il ne se trouvait ni en tête de phrase, ni devant un adjectif employé

comme substantif, ni devant un nom désignant des objets allant par paires, ni devant un nom ne s'employant qu'au pluriel.

5. - *Je sais. Je sais. Alors, avec les Loubeyre, vous avez bien mis au point votre petit complot derrière mon dos. On laissera les gosses. On filera avec le bateau.*

**Ya sé. Ya sé. Así que, con los Loubeyre, bien que habéis organizado vuestro pequeño complot a mis espaldas. Dejaremos a los críos / los chavales. Nos largaremos con el barco.**

Les variantes « Lo sé. », « Ya lo sé. », et « Ya. » étaient admises.

L'interprétation de « Alors » dans un sens temporel (« Entonces ») était envisageable.

Pour rendre l'expression « mettre au point », l'essentiel était de proposer la traduction la plus proche du texte français (sens et registre), comme « organizar », « planear », « preparar », « elaborar ».

Le choix du temps pour « vous avez mis au point » dépend de la perspective que le locuteur adopte. Ici, le contexte permettait de déduire que François s'exprimait au présent et pour se plaindre des conséquences du complot parental, d'où la légitimité de l'emploi, très apprécié par le jury, du passé composé.

Nous rappelons l'obligation de placer la préposition « a » devant un complément d'objet direct désignant une personne déterminée (ici, François et son ami).

Le jury a relevé, dans de nombreuses copies tout à fait soignées, la proposition d'un mot différent pour « gamin » et pour « gosse », tous deux issus du registre familier, l'un pouvant être rendu par « críos », l'autre par « chavales », ou par le terme américain « chamacos », à condition que l'ensemble de la copie présentât ce paradigme.

« Filer », dans le sens de « se retirer précipitamment », pouvait être rendu par « largarse » ou « pirarse » afin d'en restituer la familiarité.

Le pronom indéfini « on » français signifiait « nous » dans une langue courante et orale. Il ne pouvait donc être traduit que par une première personne du pluriel en espagnol.

6. *Ils voudraient bien venir avec nous, tous les deux. Mais quoi ! Ils ont bien l'âge d'être sevrés.*

*Madame Robion avait éclaté de rire.*

**Ya quisieran ir con nosotros, los dos. ¡Pero bueno! Ya tienen edad para / de emanciparse/ independizarse. La señora (de) Robion (se) había echado a reír. / había soltado la/una carcajada.**

Une combinaison de plusieurs sources de difficultés apparaît dans la première phrase.

Tout d'abord, la traduction du conditionnel « Ils voudraient », que certains candidats ont préféré rendre plus littéralement par « querrían », admis, voire par « les gustaría » (au singulier puisque s'accordant avec l'infinitif « ir »), tout aussi acceptable. Cette dernière forme était envisageable à condition de construire correctement la phrase espagnole et de proposer « Ya les gustaría ir con nosotros, a los dos ».

Ensuite, si « ambos » était correct grammaticalement, nous rappelons qu'il ne correspond pas tout à fait au registre de la phrase.

Quant aux verbes « ir » et « venir », leur emploi en espagnol dépend de la position du locuteur. « Ir » était approprié ici car la phrase imaginée est prononcée avant le départ des parents.

Dans la phrase suivante, les candidats ont proposé de nombreuses solutions pertinentes pour rendre « Mais quoi! ». Le jury a notamment admis « Pero ¡qué! » (avec accent écrit sur le mot exclamatif « qué ») ou « Pero ¡bah! ».

Par la suite, l'adverbe « bien » dans « Ils ont bien l'âge » pouvait être traduit à nouveau par « Ya », ou bien par « de sobra », équivalent très idiomatique.

Quant à la traduction du verbe « sevrer », le jury a valorisé tous les efforts manifestés dans les copies, et a admis à la fois des interprétations (comme « emanciparse », ou « independizarse ») et des traductions plus littérales (« dejar la teta », « destetarse », « el destete »).

Il est à noter que le nom « Señora » avec majuscule évoque la Vierge Marie des Catholiques, « Nuestra Señora » faisant référence à « Notre-Dame ». Une dame (« una señora ») qui utilise comme nom d'usage non pas son nom de naissance mais le nom de famille de son mari, sera « La señora de Robion » (l'épouse de Monsieur Robion).

*7. - Mais où vas-tu donc chercher tout ça, mon pauvre François ! Voyons ! Est-ce que c'est notre habitude de partir sans toi ? Seulement, tu oublies que tu auras bientôt quinze ans.*

**- Pero ¿de dónde sacas todo esto, mi pobre François? ¡Vamos! ¿Acaso solemos irnos por ahí/ irnos de viaje sin tí? Solo que se te olvida que/ olvidas que/ te olvidas de que pronto/ dentro de poco cumplirás (los) quince (años).**

Nous rappelons que la ponctuation se devait d'encadrer exactement la partie interrogative, ou exclamative, de la phrase, selon la traduction choisie. Une restitution tout à fait littérale, à l'aide du verbe « buscar », était maladroite et impropre. Mais plusieurs degrés d'interprétation étaient possibles, et ont été acceptées toutes les propositions pertinentes, comme « ¡qué cosas dices! », qui permet de maintenir la forme exclamative, ou « ¿qué ocurrencias son ésas? ». « Esto » était préférable à « eso » puisque la mère fait référence aux propos immédiatement antérieurs de François, sauf si l'on attribue à Madame Robion une intention péjorative.

« Voyons! », par lequel la mère invite son fils à réfléchir et à nuancer sa pensée, ne pouvait pas être rendu par « ¡Vaya! », interjection qui exprime un jugement, favorable ou défavorable. En revanche, ont été admis « ¡A ver! », « ¡Vamos a ver! », par lesquels le locuteur cherche à ramener son contradicteur à la raison.

La phrase interrogative « Est-ce que c'est notre habitude de » pouvait être traduite par une interrogative équivalente (« ¿Acaso solemos (...)? », « ¿Acaso es costumbre nuestra (...)? ») mais sa valeur rhétorique d'affirmation (c'est-à-dire, d'interrogation qui n'attend pas de réponse) justifiait son interprétation exclamative par « ¡Ni que soliéramos (...)! » ou « ¡Ni que tuviéramos (la) costumbre de (...)! ». Les expressions du type « irnos », employé seul, ou « salir » étaient à éviter car elles modifiaient le sens du texte. Ici, le verbe « partir » évoque les séjours de vacances en famille et non des sorties occasionnelles (« salir ») ou la traduction du verbe « s'en aller » (« irnos »).

Quant à l'adverbe « Sólo », il ne porte obligatoirement l'accent écrit que lorsqu'il existe une ambiguïté possible avec l'adjectif « solo ». « Solo es que » et « Lo único es que » étaient des formes tout à fait correctes. De même, l'expression de la durée, avec « se te está olvidando que », « te estás olvidando de que », « estás olvidando que », a été admise. Il est fort regrettable que de nombreuses copies aient utilisé des constructions fautives pour ce verbe d'usage courant.

8. *Alors, pour une fois, tu ne peux vraiment pas nous accorder une petite permission de détente ?... Tu crois que ton père ne l'a pas méritée ?*

**Así que, por una vez, ¿de verdad (que) no puedes concedernos un breve permiso para relajarnos? ... ¿Crees que tu padre no (se) lo ha ganado?**

« Alors » exprime un enchaînement logique, d'où sa traduction par « Así que ». « Entonces », qui a en premier lieu une valeur temporelle, peut également rendre cette nuance consécutive.

Nous invitons certains candidats à revoir les expressions construites avec « vez ». Ne convenaient ici ni « de una vez » (« une bonne fois pour toutes ») ni « para una vez », qui se construit avec « que » pour exprimer « pour une fois que ». « Por esta vez » (« pour cette fois-ci ») ou « esta vez » (« cette fois-ci ») représentaient une réécriture, et modifiaient le sens du texte, cherchant à comparer la situation décrite à une autre.

L'emploi du passé composé pour traduire « ne l'a pas méritée » s'explique ici par le caractère présent du constat qu'effectue la mère pour justifier le départ sans enfants. Le verbe « merecer » a été admis mais nous rappelons qu'il désigne tout autant une récompense qu'une punition.

9. *Il n'avait qu'à me parler le premier. « D'homme à homme », comme il dit...*

**Sólo tenía que haberme hablado él primero. « De hombre a hombre », como dice (él).../ como (él) dice...**

Le texte exprime littéralement une restriction (« Il n'avait qu'à » : « Sólo/ Solamente tenía que », voire « No tenía sino que » ou « No tenía más que »), mais cette restriction du texte d'origine est légère, et « Bastaba con que me hablara / me hubiera hablado » était recevable à ce titre. Dans certaines copies, cette restriction a été interprétée comme une obligation personnelle, qui, si elle était utilisée, devait être correctement construite : « Tenía/Tendría que haberme hablado ».

L'ajout du pronom personnel sujet « él », facultatif, a été admis car il pouvait se justifier par la violente opposition entre père et fils dans le texte et dans cette phrase en particulier.

L'utilisation du verbe « soler » (« como (él) suele decir... ») découlait d'une interprétation pertinente mais nous invitons les candidats à rester vigilants lors des prochaines sessions du CAPES afin d'éviter les réécritures dans l'ensemble du texte.

10. *« Si on vous emmène, on vous aura tout le temps dans les jambes. Des étourdis comme toi et Paul à bord d'un bateau ! Merci ! On verra plus tard. »*

**Si os llevamos, os tendremos estorbando todo el rato. ¡Unos despistados como tú y Paul a bordo de un barco! ¡No, gracias! Ya veremos / más tarde./ más adelante. »**

Les deux occurrences du pronom « on » représentaient exactement la même première personne du pluriel (les deux couples de parents dans leur discours imaginé par François) que précédemment.

Tout comme « ir » et « venir », « llevar » et « traer » indiquent exclusivement la perspective du locuteur. C'est pourquoi seul « llevar » était possible.

« Avoir [les enfants] dans les jambes » indiquait la gêne, l'encombrement qu'aurait représenté la présence des jeunes adolescents. Aussi proposons-nous « estorbar », qui, comme « molestar », signifie la gêne provoquée par un élément étranger, mais peut également exprimer la présence d'un obstacle. La contrainte qu'entraîneraient ces enfants a été très bien rendue par d'autres expressions telles que « dar la lata », « meterse en medio », « estar encima », tout aussi familières qu'« avoir dans les jambes » (« Os tendremos dando la lata », « Os tendremos metidos en medio », « Os tendremos encima »).

Le jury a admis d'autres traductions correctes idiomatiques, parfois plus explicatives, pour « tout le temps », dont « todo el día » ou « continuamente ».

« Despistado, a » est un adjectif qui peut s'employer comme substantif, et à ce titre « despistados » doit être précédé de l'article « unos ». Notons bien que « distraído, a » est le participe passé du verbe « distraer », et non un adjectif qui pourrait s'utiliser comme nom.

Nous invitons les candidats à ne pas confondre « al borde de » (« au bord de », au sens propre comme au figuré) et « a bordo de », et à traduire précisément la locution « à bord de », qui n'est pas la préposition « dans » (« en »). Changer la préposition d'origine était, au mieux, une réécriture inutile du texte, et, au pire, une façon d'éviter l'élément que le jury cherchait à évaluer.

La principale difficulté dans la traduction de « Merci ! » provenait de la compréhension de sa portée ironique. Ainsi, « ¡Gracias! » était un contresens, mais « ¡No, gracias! », et toutes les expressions claires de la négation, comme « ¡Ni hablar! », « ¡Ni en broma! » ont été retenues par le jury.

Aucun argument grammatical ne permettait de sanctionner le très correct « Ya se verá », si ce n'est la cohérence avec le reste de la traduction et les autres occurrences de la première personne du pluriel.

*11. Alors, tu vois, j'aurais préféré. On aurait discuté... Mais non. Ça chuchote, ça conspire, ça téléphone en douce...*

**Así, ves, lo hubiera/habría preferido. Hubiéramos/ Habríamos charlado... Pero no. Venga a cuchichear, a conspirar, a llamar por teléfono a escondidas...**

« Alors » joue ici un rôle de béquille langagière, d'où des traductions bienvenues comme « Pues » à la place de « Así », admis lui aussi.

Ont été pénalisées les copies qui n'ont pas tenu compte de la construction transitive du verbe « preferir », qui nécessite obligatoirement d'être accompagné d'un C.O.D. (« lo hubiera preferido » pouvant être substitué par « hubiera preferido eso »).

Quant au verbe « discuter », il s'agissait ici d'un équivalent familier de « bavarder », qui ne pouvait être remplacé par « hablar » que dans l'expression équivalente « Lo hubiéramos hablado » ou « Lo habríamos hablado ». Nous

rappelons que l'espagnol « discutir » signifie « examiner un sujet » ou « s'opposer par la parole », d'après le *DRAE*.

Concernant la dernière phrase, le jury a valorisé toutes les copies qui proposaient des traductions correctes, comme « Venga cuchicheo (s), (venga) conspiraciones, (venga) llamadas por teléfono » ou « Mucho cuchicheo, mucha conspiración, mucha llamada telefónica », « Se cuchichea, se conspira, se llama por teléfono ». L'essentiel était de conserver la nuance impersonnelle introduite par le pronom démonstratif neutre « Ça » en évitant absolument l'emploi de « Eso », qui aurait provoqué un contresens.

*12. Et pour finir, on m'annonce que je vais rejoindre Paul dans un bled où il pleut jour et nuit, pendant qu'on va frimer sur la Côte.*

*- François, je te défends de me parler sur ce ton.*

**Y al final, se me anuncia que voy a reunirme /juntarme con Paul en un poblacho/ en un pueblucho/ en un pueblo de mala muerte en el que llueve día y noche/ no para de llover, mientras otros van a fardar por la Costa (Azul).**

**- François, te prohíbo que me hables con/en este/ese tono.**

« Pour finir » pouvait être compris comme le dernier élément simple d'une énumération (« Y para terminar », « Y para acabar », « Y finalmente »), mais le degré d'exaspération de François invite à l'interpréter comme le point culminant de cette liste de griefs, ce qui permettait d'admettre des traductions du type « Y para colmo », « Y como remate ». « Y al final » rendait parfaitement l'ensemble de ces nuances grâce à la polysémie du substantif « final », dont le *DRAE* souligne qu'il exprime à la fois la fin (sens 2) et la clôture (« el cierre, el remate », sens 1).

Le pronom « on » dans « on m'annonce » exprimait le cas général de la traduction de « on » en espagnol. François, le locuteur, étant exclu de l'action, et plus largement, étant exclu de la prise de décision parentale, la traduction par la troisième personne du pluriel « me anuncian », était admise.

Le terme « bled », en français, désigne un village de façon familière et péjorative. Ainsi, pouvaient être employés la locution adjectivale familière « de mala muerte » (signifiant d'après le *DRAE* « de poco valor o importancia, baladí, despreciable »), ou les suffixes à valeur affective péjorative « -acho » (augmentatif) ou « -ucho » (diminutif) pour dire tout le mépris de François.

« En el cual » était tout aussi grammaticalement correct.

Il est essentiel que les futurs enseignants d'espagnol maîtrisent la différence entre « mientras que » (exprimant principalement l'opposition, et souvent rendu par « alors que ») et « mientras » (à valeur temporelle, exprimant la durée, et signifiant « pendant que »).

Quant au pronom « on » dans « on va frimer », il nécessitait d'être explicité pour lever toute ambiguïté, d'où la traduction par « otros ». Le verbe « presumir », s'il permet de restituer le sens, n'est pas issu du même registre de langue que « frimer », pour lequel « fardar », « chulear » et « pavonearse » ont aussi été proposés.

Le jury tient à rappeler qu'aucune faiblesse n'est tolérée sur la morphologie verbale. « Te prohíbo » comporte un accent écrit sur le « i » afin de constituer deux syllabes, « pro » et « hi », comme c'est le cas dans la forme infinitive du verbe « prohibir ».

Le premier réflexe des candidats devrait être d'employer « este » avec « tono », car la mère évoque les propos qui viennent juste d'être énoncés, mais on peut admettre l'intention péjorative avec laquelle elle chercherait à les qualifier en utilisant « ese ».

*13. C'est à ce moment-là que ses premières larmes avaient jailli. Impossible de les retenir. Une insurrection de larmes, à travers la grille des doigts. Les joues toutes mouillées. Le nez plein d'eau.*

**En aquel momento fue/ era/ había sido cuando habían saltado/ brotado sus primeras lágrimas. Imposible contenerlas. Una insurrección de lágrimas, por / por entre/ a través de la raja de los dedos. (Con) las mejillas empapadas. (Con) la nariz llena de agua.**

Nous trouvons ici la variante « c'est... que » de la tournure emphatique complexe, dont les règles d'accord temporel sont identiques à celles de la forme « c'est... qui », déjà énoncées plus haut. Ici, « ser » peut être mis au passé simple ou à l'imparfait de l'indicatif, à la place du plus lourd, bien que tout à fait correct, plus-que-parfait de l'indicatif. Le verbe « ser » restera à la troisième personne du singulier et il faut traduire « que » par « cuando » pour rendre la circonstance temporelle du français « à ce moment-là ». L'ordre des mots est souple en espagnol, et étaient acceptés aussi bien « En aquel momento fue » que « Fue en aquel momento ».

« Retenir » en français signifie « bloquer, contenir ». Aussi « reprimir » et « retener » ont-ils été admis.

L'utilisation de la préposition « con » était facultative car le texte pouvait être interprété de deux façons. Soit l'on identifiait les phrases « Les joues toutes mouillées. » et « Le nez plein d'eau. » comme des phrases nominales exprimant de simples constats, détachés de la syntaxe des phrases précédentes, auquel cas on n'utilisait pas « Con ». Soit l'on estimait que « Les joues toutes mouillées. » et « Le nez plein d'eau. » qualifiaient le visage de François, ce que la syntaxe immédiatement antérieure n'explicitait pas ici, et on pouvait ajouter la préposition « con ».

Il fallait éviter tout solécisme au moment de traduire « toutes » dans « toutes mouillées », et de ne pas employer l'adjectif « todas », mais bien des structures adverbiales pour proposer par exemple « totalmente mojadas » ou « completamente mojadas ».

*14. Il s'était enfui, dans sa chambre. Il s'était enfermé. Un peu plus tard, il avait entendu, assourdie, la voix de son père.*

**(Se) había escapado, a su habitación. / su cuarto. / su dormitorio. Se había encerrado. Un poco más tarde, había oído, atenuada/ ensordecida, la voz de su padre.**

Il importait de ne pas traduire littéralement le verbe « s'enfuir » par « fugarse ». Il s'agissait en effet d'une fuite mais pas d'une évasion.

« Dans » devait obligatoirement être rendu par la préposition « a », qui indiquait ici le mouvement vers un lieu (la chambre) après le verbe « s'enfuir ». Il s'agit d'un cas très fréquent d'emploi de la préposition « a » qui doit être parfaitement maîtrisé par un futur professeur d'espagnol.

Le jury a été surpris de lire de nombreuses confusions entre le verbe « cerrar » (« fermer ») et « encerrarse » (s'enfermer).

Nous rappelons que « Algo más tarde » est un peu plus soutenu que « Un poco más tarde ». Il n'était pas particulièrement justifié de chercher à élever ici le niveau de langue de la partie narrative.

Est d'usage courant, mais non recensé par le *DRAE*, l'emploi du verbe « escuchar » pour traduire « entendre », qui doit être rendu par « oír », correctement conjugué.

Le verbe « assourdir » a un équivalent littéral, « ensordecer », mais « ensordecido, a » est le participe passé du verbe « ensordecer » (« rendre sourd »), mais n'est pas un adjectif, contrairement au français « assourdi, e » (« dont le son est fortement atténué »). Il en est de même pour « atenuado, a ».

15. - *Ça lui passera. Il est à l'âge bête.*

- *L'âge bête ? L'âge de souffrir, oui ! Quand on se voit abandonné. Parce qu'il ne faut pas avoir beaucoup de cœur pour...*

**(Ya) se le pasará. Está en la edad del pavo.**

- **¿La edad del pavo? ¡La edad de sufrir, más bien! eso sí ! Cuando uno se ve abandonado. Porque no hay que tener mucho corazón para...**

Plusieurs expressions idiomatiques étaient attendues dans le texte, dont, ici, « Ya se le pasará » ou « Se le pasará » (avec emploi correct des pronoms), « la edad del pavo » (selon le *DRAE* : « edad en que se pasa de la niñez a la adolescencia, lo cual influye en el carácter y en el modo de comportarse. »), et la traduction d'un « oui » chargé d'implicite.

Nous soulignons la différence entre les prépositions « a » et « en » : si « a » suit un verbe de mouvement, comme nous l'avons vu plus haut, « en » indique le lieu où l'on est, d'où l'opposition à mémoriser par les hispanistes débutants entre « ir a » et « estar en ».

La traduction du pronom indéfini « on » ne pouvait pas fonctionner avec l'habituelle tournure réfléchie (le pronom « se » suivi de la troisième personne) car « verse » est pronominal. Dans ce cas, on emploie souvent « uno » suivi de la troisième personne du singulier, sans nécessairement qu'il s'agisse d'un « je » déguisé. Car bien qu'ici la mère exprime une forte empathie envers son fils, elle évoque non pas sa propre émotion mais plutôt celle de François.

Le jury s'étonne d'être obligé de rappeler la différence entre « ¿Por qué? » (« Pourquoi? »), « porque » (« parce que »), et « el porqué » (« le pourquoi, la raison, le motif »).

16. *Il attrapa le coussin du fauteuil et le lança contre la porte. Eh bien, qu'ils y aillent, à Cannes ; qu'ils fassent le tour du monde sur leur rafirot, si ça leur chante. Une espèce de machine pourrie...*

*Malgré lui, le mot le fit rire.*

**Cogió/ Tomó/ Agarró el cojín del sillón y lo lanzó contra la puerta. Pues, que vayan a Cannes ; que den la vuelta al mundo en su barcucho, si les apetece./ si les da la gana. / si se les antoja./ si les da gusto. Una especie de máquina medio rota...**

## **Contra su voluntad, / A su pesar, / A pesar suyo, la palabra/ la expresión le/lo hizo reír. /le dio gracia. / le hizo gracia.**

Le jury a été très surpris des lacunes lexicales présentes dans les copies, qui, pour un trop grand nombre d'entre elles, ignoraient le vocabulaire courant de l'environnement domestique, confondant « coussin » et « oreiller », ou « fauteuil » et « canapé ».

Les candidats sont invités à tenir compte plus finement des nuances afin de les transmettre le plus fidèlement possible à leurs futurs élèves. Ainsi, « lancer » (« lanzar ») n'est pas tout à fait « jeter » (« tirar », « arrojar »). De même, « aller » (« ir ») n'est pas « s'en aller » (« irse »).

La particularité de la phrase qui commence par « Eh bien, qu'ils y aillent ... », est d'apparaître au style direct libre. On parle de style direct, car les propos sont rapportés littéralement, mais ce style direct est qualifié de libre en l'absence de guillemets. S'il s'était agi du style indirect libre, le français n'aurait pas forcément effectué la concordance des temps, d'un registre très soutenu, mais l'espagnol eût été : « que fueran a Cannes ; que dieran la vuelta al mundo (...) si les apetecía. ».

Quant au terme « rafiote », le jury a fait preuve de bienveillance envers toutes les propositions visant à rendre la qualification à la fois péjorative et familière de cette embarcation, comme « (vieja) carraca » (DRAE, « despectivo. Barco viejo o tardo en navegar. ») ou même « cafetera » (DRAE : « vehículo viejo que hace mucho ruido al andar. ») et « tartana » (DRAE : « coloquial. Cosa vieja e inútil, especialmente un automóvil. »), ces deux derniers substantifs étant toutefois légèrement impropres car plutôt utilisés pour désigner des véhicules automobiles.

L'adjectif féminin « pourrie » était employé en français dans son sens figuré et injurieux, et dans un registre familier. Cette nuance insultante et relâchée n'est pas aussi nette dans la définition espagnole de « podrida », qui a cependant été admis. De même, a été acceptée l'interprétation de « pourrie » comme « détériorée, abîmée », traduit dans ce cas par « destartalada », « estropeada », « inútil ». L'ensemble témoignait d'un très bon effort de transposition de la part de nombreux candidats.

## **Rapport de la sous-épreuve de version**

### **I. Sujet proposé**

No era el momento ni el lugar, pero **vio la** ocasión y eso es algo que una mujer no desaprovecha nunca. Tan pronto como el guardia Arnau enfiló hacia los aseos de la gasolinera, **la sargento** Chamorro se dio la vuelta y, mirándome como si quisiera fulminarme, **me espetó**: —Tú te estás guardando algo. Cuando una mujer **le** arroja esa sospecha a un hombre, se trata de algo más que él y ella (Chamorro y yo, en este caso) retándose a cuenta de algo que el varón debería haber revelado y ha preferido ocultar. Es la oscura ciencia acumulada por millones de mujeres desde el principio de los tiempos, frente a la culpa no menos sombría alimentada por millones de hombres **desde más allá de lo que se guarda memoria**. Porque un hombre siempre oculta algo, siempre lleva a cuestas algo que preferiría no haber hecho o dicho o sido, y una mujer siempre tiene un sexto sentido que le permite **olérselo**, y el descaro o la temeridad o **lo que quiera que haga falta** para exigirle que lo confiese. Porque los actos de los hombres son a veces como la espuma, que sube y baja con la misma facilidad, y sin demasiado motivo, mientras que los actos de las

mujeres, que no por eso son menos perniciosos **cuando toca**, tienen que ver con algo que **llevan agarrado al vientre** y de lo que no abdicar jamás, **así las fusilen o las quemem en la hoguera**. Eso les permite pedir **cuentas** con la fiereza con que nos **las** piden, y eso, que no entendemos y en el fondo **le** repugna a nuestra razón práctica, nos impide a los hombres aceptar el deber de **rendírselas**. No pretendo que nada de lo dicho tenga la menor validez científica. Estoy dispuesto a **retirarlo todo**, a desecharlo como una de esas generalizaciones necias con las que tratamos de reducir, sin éxito, nuestra perplejidad ante nuestro propio comportamiento y el de nuestros semejantes. Pero a mí me ayuda a comprender por qué, aunque sabía que ella sabía y que aquello no iba a mejorar las cosas, decidí **escurrir el bulto** y responderle: —Perdona, no sé de qué me estás hablando. Chamorro, frente a otras con las que había tenido que **relacionarme**, era una mujer templada y serena. No había alzado la voz antes, ni la elevó lo más mínimo para hacerme notar su decepción: —Rubén, **no me chupo el dedo**. Y te conozco como si te hubiera parido. Hay algo que no me has contado y que sabes que deberías contarme. Puedes ocultárselo a él, pero a mí no. No te lo consiento. **Andábamos juntos** desde hacía casi quince años. **La apreciaba**, como persona y como profesional. Y, además, **iba** a necesitarla en los días venideros. **Tenía**, pues, unas cuantas razones **para dar mi brazo a torcer**.

Lorenzo Silva, *La marca del meridiano*, Barcelona, Planeta, 2012.

## II. Traduction proposée

*Nous indiquerons en gras les points qui seront explicités dans la suite du rapport.*

Ce n'était ni le moment ni le lieu, mais **elle vit là une** occasion et ça, c'est quelque chose qu'une femme ne laisse jamais passer. Aussitôt que l'agent Arnau eut pris la direction des toilettes de la station-service, la sergente Chamorro se retourna et (en) me regardant comme si elle voulait me foudroyer **elle me lança** –Toi, tu me caches quelque chose. Lorsqu'une femme jette un tel soupçon sur un homme, il est question d'autre chose que de lui et d'elle (de Chamorro et de moi, en l'occurrence) en train de se provoquer l'un l'autre à propos de quelque chose que l'homme aurait dû révéler et qu'il a préféré cacher. C'est l'obscur savoir accumulé par des millions de femmes depuis la nuit des temps face à la culpabilité non moins sombre alimentée par des millions d'hommes **depuis des temps immémoriaux**. Parce qu'un homme cache toujours quelque chose, **il porte toujours sur ses épaules** le poids de quelque chose qu'il préférerait ne pas avoir fait, ou (ne pas avoir) dit, ou (ne pas avoir) été, et qu'une femme est toujours dotée d'un sixième sens qui lui permet de le flairer et de l'impertinence, ou de la témérité **ou quoi qu'il faille** pour exiger de lui qu'il l'avoue. Parce que les actes des hommes sont quelquefois comme l'écume, qui monte et (qui) descend avec la même facilité, et sans raison bien précise, tandis que les actes des femmes, qui ne sont pas pour autant moins perniciox **le cas échéant**, ont à voir avec (ce) quelque chose **qu'elles ont de chevillé au corps** et à quoi elles ne renoncent jamais, qu'on les fusille ou qu'on les brûle sur le bûcher. Cela leur permet de demander des comptes avec la férocité avec laquelle elles nous les demandent, et cela, que nous ne comprenons pas et qui, dans le fond, répugne (à) notre raison pratique nous empêche, **nous** les hommes, d'accepter de devoir leur en rendre. Je ne prétends pas que rien de ce que j'ai dit n'ait la moindre valeur scientifique. Je suis prêt à me dédire en tout, (à) le renier comme (à) l'une de ces

généralisations stupides par lesquelles nous essayons, sans succès, d'atténuer notre perplexité face à notre propre comportement et (à) celui de nos semblables. Mais moi, cela m'aide à comprendre pour quelle raison, même si je savais (bien) qu'elle savait et que cela n'allait pas arranger les choses, je décidai de me défilier et de lui répondre : —Pardon, (mais) je ne sais pas de quoi tu (me) parles. Chamorro, comparée à d'autres (femmes) à qui **j'avais eu affaire** était une femme mesurée et sereine. Elle n'avait pas élevé la voix auparavant, et elle ne l'éleva pas le moins du monde pour me faire part de sa déception : —Rubén, **je ne suis pas née de la dernière pluie**, et je te connais comme si je t'avais fait. Il y a quelque chose que tu ne m'as pas raconté et que tu sais que tu aurais dû me raconter. Tu peux le lui cacher, à lui, mais pas à moi. Je ne te le permets pas. Cela faisait presque quinze ans que **nous faisons équipe. Je l'appréciais**, en tant que personne et en tant que professionnelle. Et, en plus, **j'allais** avoir besoin d'elle les jours qui allaient suivre. **J'avais** donc un certain nombre de raisons de **céder**.

### III. Présentation du texte : style et sens

Le texte proposé pour la version est l'incipit de *La marca del meridiano*, antépénultième roman de la série policière « Bevilacqua et Chamorro » de Lorenzo Silva qui compte désormais onze ouvrages entre romans et nouvelles. En 2012, l'écrivain madrilène a reçu pour cette œuvre le prestigieux « Premio Planeta ». Comme dans toute la série, le personnage de Rubén Bevilacqua n'est pas seulement le héros du roman, il en est également le narrateur homodiégétique. Son discours est toujours construit à partir d'une langue plutôt soutenue d'une richesse lexicale évidente, doublée de références culturelles constantes. Avec ce discours et à travers un point de vue assez personnel, le garde civil raconte à la fois le développement des investigations criminelles qu'il mène accompagné de sa collègue, la sergente Virginia Chamorro, et les péripéties de sa vie personnelle. Tout cela à travers une vision du monde teintée d'ironie et de scepticisme, et une très grande capacité d'observation et d'analyse des comportements et des caractères humains.

Le narrateur emploie le style direct pour que les personnages s'expriment en révélant leurs sentiments et leurs opinions : ce sera le cas ici de Chamorro et du narrateur lui-même. Le dialogue entre Chamorro et le narrateur se mêle aux impressions de Bevilacqua rendues par des monologues intérieurs. Cette combinaison entre dialogue et monologue, véritable marque de fabrique de la série, est indispensable à la description des différents personnages (collègues, amis, suspects, témoins). Les candidats qui auraient lu ne serait-ce qu'un des romans ou vu une des nombreuses adaptations cinématographiques auraient pu se sentir avantagés, mais une analyse fine du texte permettait tout aussi bien d'élucider sans problème les quelques difficultés qui pouvaient apparaître.

Dans l'extrait qui nous occupe, Bevilacqua philosophe sur la capacité qu'ont, selon lui, les femmes, pour deviner qu'un homme essaie de leur cacher quelque chose -ceci sera confirmé par les parties dialoguées entre Bevilacqua et Chamorro- et sur l'incapacité des hommes à se soustraire à leur perspicacité et à leur clairvoyance.

#### IV. Commentaires sur la traduction

Avant de commenter les quelques obstacles qu'auraient pu rencontrer les candidats pour traduire ce texte de Lorenzo Silva, et les solutions qui pouvaient y être apportées, il nous faut, en préambule, revenir sur ce qui a conduit les correcteurs à pénaliser lourdement certains aspects des copies de version. Il ne servirait à rien de présenter ici un bêtisier ou un catalogue des erreurs commises par les candidats mais force est de constater, qu'une année de plus, c'est en version que l'on déplore les erreurs les plus graves. Et ces manquements aux règles de la conjugaison, de l'orthographe, des accords n'ont absolument rien à voir avec les difficultés lexicales ou morphosyntaxiques que pouvait présenter le texte de Lorenzo Silva. Elles ne sont pas acceptables chez un futur enseignant.

Celui-ci devra évoluer dans un environnement exigeant quant à la langue française: réunions parents-professeurs, conseils de classe, appréciations à renseigner dans les bulletins trimestriels et les livrets scolaires, divers courriers administratifs à rédiger, etc. Au B.O. n°13 du 26 mars 2015, traitant des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, figure l'item « Maîtriser la langue française à des fins de communication », à savoir : « Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle. Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves. S'exprimer avec clarté et précision à l'oral et à l'écrit en prenant en compte son interlocuteur. Utiliser un niveau de langue compatible avec la posture attendue d'un référent éducatif. Utiliser le vocabulaire spécifique aux différentes situations scolaires. Être attentif aux messages verbaux et non verbaux de l'élève pour l'encourager à s'exprimer avec justesse. » Les références complètes sont accessibles par ce lien :

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379\\_fiche14\\_404043.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf)

Il faut donc veiller absolument à se replonger dans les manuels d'orthographe, de grammaire ou de conjugaison françaises, et ce, bien avant les épreuves écrites pour combler les éventuelles lacunes. Car comment imaginer que l'on puisse maîtriser ou expliquer à de futurs élèves les subtilités ou les règles de base d'une langue étrangère si l'on ne les maîtrise pas dans sa propre langue ?

Le but à atteindre étant la transposition fidèle en français d'un texte écrit en espagnol, il est fort utile d'effectuer, dans les deux heures au maximum que nous recommandons de consacrer à la version, une première lecture destinée à la compréhension générale du texte. Cela aurait permis aux candidats d'éviter de donner au verbe «ver » (« vio ») un sujet masculin au lieu du sujet féminin que la suite du texte permettait de distinguer.

On continuera, crayon à papier en main, par une lecture structurelle plus fine destinée à mettre en exergue certains points repérés comme importants ou qui nous posent problème d'habitude afin de ne pas les oublier lors de la mise en français (de là l'importance d'avoir identifié en amont ses propres faiblesses). Il est parfaitement inutile de surligner à tout-va les mots ou expressions dont la traduction ne nous viendrait pas tout de suite à l'esprit. Concentrons-nous sur la structure narrative : très vite, dans le texte qui nous occupe, nous observons une alternance de dialogues et de narration. Nous devons ensuite effectuer un repérage des différents verbes conjugués ; une grande partie des verbes étaient au présent de l'indicatif, certains verbes étaient conjugués à la première personne du singulier, d'autres à la troisième

personne du singulier sans sujet apparent –il faut donc être très vigilant. Le peu de difficultés morphosyntaxiques de ce texte nous permet ici de nous concentrer sur les questions lexicales et leur mise en français.

### Pour le lexique

Même avec un solide bagage linguistique et culturel de la part des candidats, le jury est bien conscient des difficultés que peuvent parfois présenter certains mots, syntagmes ou expressions. Mais ce qu'il attend dans les copies, c'est au moins la capacité à mobiliser toutes les connaissances possibles et surtout à mettre en place des stratégies pour arriver à une traduction parfaitement intelligible, la plus fidèle possible au sens, et dans une langue française irréprochable. C'est-à-dire qu'il faut à la fois éviter une version trop littérale et artificielle qui souvent confine au non-sens et une traduction trop libre due à une complète réécriture. On ne sera amené à reformuler que si la correction et la clarté de la langue française l'exigent et toute réécriture non justifiée par ces critères sera pénalisée. Il faut s'interdire d'inventer des termes sous prétexte qu'on ne connaît pas la traduction des mots du texte d'origine, car les barbarismes sont lourdement pénalisés.

Pour le texte de cette session, nous nous arrêterons sur la façon de résoudre sans dictionnaire -et sans paniquer- la traduction de quelques mots, ou expressions idiomatiques non identifiées et qui semblaient difficiles à restituer en français. Il fallait essayer d'en déduire le sens et ensuite d'en trouver un équivalent en français.

Prenons l'exemple de « **espetó** ». Si l'on ne connaît pas ce verbe, on doit néanmoins voir que c'est un verbe introducteur (repérons quelques indices : les deux points, le tiret, le pronom en apostrophe, le style direct). On pouvait au pire se contenter du verbe « dire » mais nous avons d'autres pistes : Chamorro profite de l'absence de l'agent Arnau qui est parti aux toilettes pour foudroyer son coéquipier du regard et lui reprocher de lui cacher quelque chose. On pouvait donc proposer « lança (à la figure) », « me jeta à la figure », ou « balança », un peu plus familier, comme l'espagnol « espetar ».

Le bon sens, et une prise en compte du contexte, pouvaient également être d'une grande aide pour la traduction de « **desde más allá de lo que se guarda memoria** ». Cette construction renvoyait à « desde el principio de los tiempos », souvent bien traduit. Il fallait surtout éviter la traduction plus ou moins littérale du type « plus loin que ce dont on se souvient ». Pourquoi se lancer dans une construction que l'on ne maîtrise pas alors qu'il suffit d'effectuer une reformulation d'étape intermédiaire (« c'est encore plus loin dans le temps que ce qu'on peut garder en mémoire ») et ensuite de trouver en français une formule plus fluide et tout aussi fidèle, comme « du plus loin qu'on s'en souviennent » ou, plus simplement, en écho avec l'expression « depuis la nuit des temps », proposer « depuis des temps immémoriaux » ? « Immémorial » signifie « dont l'origine est trop lointaine pour que l'on puisse s'en souvenir, qui se perd dans la nuit des temps ». Pour rappel, il vaut mieux commettre un faux-sens qu'un non-sens.

Dans l'ensemble, le sens littéral de « porter sur les épaules, sur le dos » de « **llevar a cuestras** » a été compris mais les traductions ne rendaient pas le sens figuré de la phrase et dans ce cas, on ne dit pas « porter sur le dos ». En français on utilise « porter sur ses épaules » avec un COD que l'on pouvait omettre en explicitant « algo » par « le poids ». D'où la nécessité de maîtriser les différents emplois ou registres de la langue française.

« **Cuando toca** » est elle aussi une tournure souvent traduite littéralement qui aurait mérité une analyse plus poussée en faisant appel à l'ensemble de la phrase. Le narrateur est en train de comparer les actes des hommes à ceux des femmes, qui sont tout aussi pernecieux «cuando toca ». Étant donné qu'un sujet personnel (« il » ou « elle ») n'avait pas de sens ici (que signifierait « il » ou « elle touche » ? »), on pouvait penser à une construction impersonnelle. Et la traduction de « tocar » par « toucher » n'avait pas de sens. En revanche, les candidats pouvaient avoir en tête des expressions du type « hoy toca (comer) paella », « te toca a ti, me toca a mí - « jugar » par exemple - dans le sens de « llegar el momento de hacer algo o ser la obligación, responsabilidad, de una persona ». Ainsi pouvait-on proposer « quand il le faut », « le moment venu », « à l'occasion ».

L'expression « **llevan agarrado al vientre** » ne pouvait pas être traduite littéralement. Il fallait comprendre : « [los actos de las mujeres] tienen que ver con algo que [ellas] **llevan agarrado al vientre** ». Par déduction, le candidat peut formuler l'hypothèse suivante : les femmes auraient quelque chose qui serait accroché à leur ventre, qui les tiendraient au ventre, et c'est un élément si important pour elles qu'elles n'y renoncent jamais, quand bien même on les fusillerait ou on les brûlerait sur un bûcher. Existe-t-il une expression à peu près équivalente en français ? Il y a plusieurs expressions en rapport avec la « zone intestinale » : « qui les tient/prend aux tripes /qu'elles ont (de) vissé aux tripes/ qu'elles ont au tréfonds de leurs entrailles. » On pouvait rester plus vague mais tout aussi près du sens avec des expressions : « qu'elles ont de chevillé au corps, qu'elles ont (d') ancré en elles ». La langue française est extrêmement riche et permet de belles trouvailles mais, pour les utiliser à bon escient, encore faut-il les connaître, les avoir lues ou entendues.

« Con las que había tenido que **relacionarme** » n'a rien à voir avec le fait d'avoir une relation amoureuse mais plutôt avec les personnes que l'on est susceptible de côtoyer. Le sens que donne le *Diccionario de la Real Academia* est « Mantener trato social », d'où les propositions « à qui j'avais eu affaire », « que j'avais eu l'occasion de fréquenter ».

« Decidí **escurrir el bulto** y responderle » : cette locution verbale en gras n'était manifestement pas connue d'un grand nombre de candidats, mais certains d'entre eux ont su s'appuyer sur le contexte pour comprendre et traduire au mieux la locution. Rappelons que Chamorro reproche à notre narrateur de lui cacher quelque chose et le narrateur, tout en sachant qu'elle sait, va décider de « faire cette chose que nous ne comprenons pas » et lui répondre qu'il ne sait pas de quoi elle parle. Certains ont traduit par « je décidai de continuer à lui mentir » ou « je décidai de changer de sujet ». Ce n'était pas tout à fait cela mais ces candidats ont prouvé qu'ils avaient compris le sens de la phrase. Le jury aurait préféré « je décidai de me défilier » qui rendait en plus le registre familier.

Revenons sur « **no me chupo el dedo** », expression qui a donné lieu à la plus grande variété de traductions, plus fantaisistes les unes que les autres. Dans l'ensemble, les candidats ont compris le sens littéral de la phrase, mais pas le sens qu'elle avait dans la bouche de Chamorro. Mot à mot la phrase française « je ne suce pas mon doigt » n'a aucun sens ni aucun rapport avec le reste de la phrase prononcée par Chamorro. Rappelons-nous qu'au début du texte, furieuse, elle reprochait au narrateur de lui cacher quelque chose et celui-ci, bien que conscient que, comme toutes les femmes, elle avait raison et connaissait la vérité, lui répond

qu'il ne sait pas de quoi elle parle. Déçue, elle le presse de lui avouer ce qu'elle sait très bien qu'il lui cache car elle le connaît mieux que quiconque. On ne dirait pas « je ne suce pas mon doigt » mais, en français, il existe « je ne suce pas/plus mon pouce ». Et quand est-ce qu'on arrête de sucer son pouce ? quand on est petit, souvent vers les trois ans. Cela reviendrait à dire « je n'ai plus l'âge de sucer mon pouce », « je ne suis plus un bébé », voire « je ne suis pas naïve. » On peut trouver des équivalents : « je ne suis pas idiote/sotte/naïve », « je ne suis pas née de la dernière pluie », « on ne me la fait pas ».

« **Andábamos** juntos » a donné lieu à bon nombre de contresens. Certains candidats ont malencontreusement choisi le sens littéral (nous marchions) alors que d'autres ont imaginé une relation de couple peut-être trompés par le verbe « relacionarme » mal compris plus haut. Il fallait à nouveau faire appel au contexte pour bien cerner le sens de « andar ». Andar (« marcher », « traîner » -plus familier-) faisait plutôt référence au temps que les deux coéquipiers passaient ensemble depuis bientôt quinze ans. C'est pourquoi nous avons accepté « nous patrouillions » ainsi que « nous travaillions » ou « nous faisons équipe ».

« **Dar** alguien **su brazo a torcer** », locution verbale qui d'après le *DRAE* signifie « Rendirse, desistir de su dictamen o propósito. », était probablement la construction la plus difficile à traduire si elle n'était pas connue, mais le contexte devait à nouveau nous aider à nous approcher le plus possible du sens exact. On a appris que Chamorro et le narrateur travaillent ensemble depuis presque quinze ans, qu'ils se connaissent très bien et qu'ils s'apprécient. Le narrateur occulte quelque chose à sa sergente qui le lui reproche et elle lui demande instamment de lui avouer ce qu'il lui cache. Or le narrateur sait qu'il va avoir besoin de sa coéquipière. Quoi de plus naturel, par conséquent, qu'il cède à sa demande, qu'il transige, qu'il finisse par s'incliner, par capituler, par baisser les bras, par s'avouer vaincu, ou par jeter l'éponge, traductions que le jury a acceptées.

## Quelques points de morphosyntaxe

Commençons par « **la ocasión** » dans la phrase « vio la ocasión ». La traduction littérale, avec l'article défini « l'occasion » est un hispanisme. Pour ne pas commettre d'erreur, il suffit de changer l'article et d'écrire « elle vit une occasion ». Si l'on tient à garder l'article défini, il faut reformuler « elle vit l'occasion se présenter ».

Rappelons-nous que nous devons toujours avoir l'ensemble du texte en tête. Une ou plusieurs (re)lectures attentives du texte pour éviter de fâcheux contresens sont indispensables comme cela a été le cas avec le sujet de « **vio** ». L'absence de pronom sujet pour la forme « vio » (3ème personne du singulier du passé simple du verbe « ver ») a perturbé un bon nombre de candidats. Quand le pronom personnel sujet n'est pas employé en espagnol, c'est qu'il n'y a aucun doute sur l'identité du sujet, soit parce que la désinence verbale suffit à l'identification, soit parce qu'un indice dans la phrase permet de s'en passer. C'était le cas ici « pero vio la ocasión y eso es algo que **una mujer** no desaprovecha nunca ». La forme féminine « elle » attendue était confirmée dans la phrase suivante « la sargento Chamorro ». Même erreur, mais encore plus grave, à la fin du texte pour les trois imparfaits à la première personne du singulier « **la apreciaba, iba, tenía** ». De nombreux candidats, qui

n'avaient manifestement pas compris ou n'avaient pas été attentifs, ont attribué à ces verbes une troisième personne au féminin, ce qui conduisait à un non-sens.

La féminisation des noms de métiers fait de plus en plus débat – politique et linguistique à la fois – mais ce n'est pas une question toute nouvelle. Nous avons dans le texte le terme « **La sargento** ». Impossible de faire le tour de la question – encore non complètement résolue en français comme en espagnol – mais dans tous les cas, la féminisation implique l'utilisation d'un déterminant féminin, pour les désignations simples comme pour les désignations complexes. Pour les noms terminant par une finale autre que -eur comme SERGENT le féminin se construit normalement par l'adjonction d'un -e à la consonne finale sergenT+e : la sergente. Le jury conscient que cette féminisation n'est pas encore connue de tous ni même enseignée a néanmoins admis des formes non féminisées. Il est possible de consulter le *Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions en français* sur

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994001174.pdf>

Pour les usages en espagnol et en attendant les nouvelles mesures –déjà sources de polémiques– que devrait prendre le gouvernement de Pedro Sánchez, on peut consulter :

[file:///C:/Users/gonzap01/Downloads/69285lenguaje\\_no\\_sexista\\_administracion\\_publica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/gonzap01/Downloads/69285lenguaje_no_sexista_administracion_publica%20(1).pdf)

La traduction de “**Lo que quiera que haga falta**” à son tour ne devait surtout pas faire l'objet d'une traduction littérale. Il fallait en analyser la structure syntaxique et croiser les résultats de cette analyse avec le contexte pour être en mesure d'en proposer une traduction satisfaisante. L'emploi du verbe « querer » au subjonctif intervient fréquemment en espagnol dans la construction de structures exprimant l'indifférence : « quienquiera que sea » (qui fera « quienesquiera que sean » au pluriel), « cualquiera » (et son pluriel « cualesquiera »), « donde quiera que », « cuando quiera que ». L'emploi spécifique de cette forme verbale dans la structure « lo que quiera que » exprime, quant à elle, plus précisément la concession et peut être donnée comme un équivalent du français « quoi que ». Ici, le narrateur dresse une liste (« el descaro o la temeridad ») qu'il laisse volontairement ouverte vers d'autres attitudes dont il ne souhaite pas préciser la nature (ce qui explique également la présence du subjonctif du verbe « hacer » dans une relative dont le pronom reprend un antécédent non précisé, non connu).

Un autre travail important, toujours lors de l'analyse grammaticale, est le repérage des pronoms personnels compléments, et surtout des noms qu'ils remplacent pour ne pas commettre d'impairs lors de la traduction en français. Voici quelques exemples :

« **Olérselo** ». D'après le *DRAE*, il s'agit d'une expression familière (« Conocer o adivinar algo que se juzgaba oculto, barruntarlo »). Le verbe « oler » à la forme pronominale a pour COD le pronom personnel atone « lo » en enclise et renvoie à ce « algo » que tout homme cache ou porte sur lui comme un poids.

Dans la phrase « Eso les permite pedir **cuentas** con la fiereza con que nos **las** piden, y eso [...] nos impide a los hombres aceptar el deber de rendírselas », les pronoms personnels compléments d'objet direct atones « las » renvoient dans les deux cas à « cuentas », et il ne fallait pas perdre cela de vue lors de la traduction.

La (re)connaissance de certaines constructions propres à la langue espagnole devrait nous éviter certaines formes calquées dans la version. Par exemple, la reprise ou l'antéposition des pronoms personnels compléments d'un complément d'objet direct ou indirect est souvent obligatoire en espagnol, mais sûrement pas en français. Dans « Estoy dispuesto a retirarlo **todo** », « todo » représente un ensemble de choses et prend ainsi une valeur neutre. Lorsque « todo » est complément d'objet direct avec cette valeur, il doit obligatoirement être renforcé par le pronom personnel « lo », mais en français il est incorrect de reprendre le pronom. Même chose pour le pronom personnel atone COI « le » dans « en el fondo le repugna a nuestra razón práctica » ou dans « Cuando una mujer le arroja esa sospecha a un hombre » que l'on ne traduira pas en français, comme on peut le lire ici :

<http://hispanoteca.eu/gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Complementos-redundancia%20pronominal.htm>

On en profitera pour rappeler que, dans cette dernière proposition, il était nécessaire de connaître les différentes valeurs des adjectifs démonstratifs en espagnol, et en particulier de « ese », qui peut servir à désigner ce qui fait partie d'une catégorie, d'un type de choses ou de personnes pour préférer traduire par « ce type ou ce genre de soupçon » que par un simple « ce soupçon ».

On ne commentera pas ici la traduction des deux subordonnées circonstancielles de concession qui est longuement explicitée dans la partie ECT mais on déplorera que très peu de candidats aient réussi ne serait-ce qu'à les identifier. On ne répètera jamais assez que tous les candidats doivent travailler en amont – c'est-à-dire pendant les années qui précèdent l'année de préparation au concours – pour maîtriser les règles de la grammaire française et espagnole.

### **Pour conclure**

Nous espérons que les candidats auront compris qu'ils doivent toujours s'appuyer sur le contexte pour élucider les difficultés rencontrées et essayer d'encourir la pénalité la moins élevée. Et le jury est très sensible à la finesse des candidats, à leur capacité à mettre en place des stratégies pour résoudre les difficultés rencontrées. Il y a toujours moyen de trouver une solution en mobilisant toutes ses connaissances, quelles qu'elles soient. Il nous faut recommander aux futurs candidats de travailler la version très régulièrement et très sérieusement. Tout doit être prétexte à traduction : un article lu dans [www.elpais.com](http://www.elpais.com), une recette trouvée dans un magazine, un extrait de *Lejos del corazón*, dernier roman de Lorenzo Silva... mais avant tout, faire en sorte de maîtriser les règles fondamentales des deux langues.

## **Rapport de la sous-épreuve d'explication de choix de traduction :**

### Remarques générales :

Comme chaque année, la sous-épreuve d'Explication de Choix de Traduction a été négligée par un trop grand nombre de candidats, alors qu'elle constitue, nous y insistons, une part significative de l'épreuve écrite la plus orientée sur la maîtrise de la langue. Doit-on rappeler aux candidats qu'ils s'apprêtent à

devenir des enseignants de langue, et qu'à ce titre l'ECT est l'occasion pour le jury d'évaluer les compétences liées non pas uniquement à la pratique de la langue mais aussi, et surtout, à la compréhension des mécanismes mobilisés dans une situation d'« interlangue » ?

Les principaux écueils généraux auxquels semblent s'être heurtés un grand nombre de candidats sont les suivants : un protocole de présentation non respecté alors qu'il suffit de se tenir aux règles déjà maintes fois édictées dans les différents rapports ; une insuffisance théorique dont les conséquences sont multiples : des connaissances mal maîtrisées sont l'ennemi d'une gestion rationnelle du temps ; elles impliquent une reconnaissance totalement ou partiellement erronée du problème à traiter et génèrent par conséquent des contresens voire des hors-sujet ; elles garantissent l'emploi d'une terminologie impropre et inadaptée ; elles ne permettent pas d'accéder aux nuances de langue portées par les structures à analyser et, de ce fait, sont un handicap au moment de justifier le choix de traduction en vertu d'une situation en contexte unique qui requiert une analyse approfondie de la forme dans le texte.

Rien, en somme, qui ne puisse être facilement résolu. Rappelons en outre que la question d'ECT a pour vertu d'attirer l'attention des candidats sur un point par définition délicat de la traduction dont elle contient des éléments d'élucidation. Nous en avons encore eu la preuve cette année.

Les lignes qui suivent vont s'efforcer d'apporter des clés permettant de comprendre comment, sur cette question comme sur beaucoup d'autres, il aurait été possible de proposer une réponse acceptable à tous égards.

Afin de faire tomber une idée reçue trop largement répandue parmi les candidats, nous tenons ici à rappeler que, dans sa conception, l'épreuve d'ECT n'est pas une épreuve de linguistique mais plutôt une épreuve de grammaire et qu'elle n'a rien d'infaisable (d'autant moins pour de futurs professeurs de langue vivante). Elle doit être pour eux l'occasion de démontrer leur maîtrise d'une terminologie minimale mais aussi et surtout leur capacité à utiliser ces connaissances grammaticales et cette terminologie pour identifier un problème posé par la traduction d'un point de langue, qui n'est autre que la manifestation d'un fonctionnement différent, sur ledit point, du français et de l'espagnol. Une situation, en somme, bien courante lorsqu'on se trouve en situation d'enseignement et qu'on doit faire fonctionner les deux langues en miroir afin d'éclairer, pour les élèves, le sens d'un texte. De même qu'on attend du candidat qu'il se soit préparé à manipuler les outils de l'analyse littéraire ou de l'analyse filmique, qu'il connaisse les grands courants politiques et idéologiques de l'aire hispanique et qu'il soit en mesure de les mettre en perspective avec les ouvrages au programme, on s'attend à ce qu'il connaisse les parties du discours, les catégories grammaticales essentielles, et qu'il se soit préparé à cette épreuve comme à n'importe quelle autre.

Nous déplorons le déséquilibre éclatant dont font preuve de nombreuses copies qui accordent une place très réduite à l'ECT. Si ce traitement superficiel, voire cette absence de traitement de la question, sont dus à une méconnaissance de la grammaire, il est très facile – et indispensable – d'y remédier, tout au long de son année de préparation, en reprenant les bases de la langue française et espagnole. Si le problème est dû à une mauvaise gestion du temps, la solution réside là encore

dans un entraînement régulier à l'épreuve dans son ensemble. Les textes à traduire sont longs ; il faut donc s'astreindre à une organisation très stricte du temps de l'épreuve, de manière à pouvoir traiter le thème, la version et l'ECT, tout en se réservant un temps pour la relecture.

Par ailleurs, pour terminer ces conseils généraux, nous rappelons que même s'il n'existe aucune liste limitative des sujets susceptibles de tomber, il est tout à fait aisé, tout au long de sa préparation, d'envisager quelques points-clé pouvant se prêter à l'exercice d'une explication comparative des deux langues. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous mentionnerons par exemple la personne indéterminée, les équivalents de « dont », l'emploi des temps, les pronoms personnels, les tournures d'emphase, les démonstratifs, les périphrases verbales, l'emploi des modes dans les différents types de subordonnées, les subordonnées circonstancielles de tous types, etc. L'année de préparation doit consister, pour les candidats, à réfléchir à tous ces points et à d'autres, à préparer des fiches à partir d'une bibliographie simple. Cette fiche devra être agrémentée d'exemples tout aussi précis que l'appareil théorique qu'ils viendront étayer. Grâce à la recherche de ces exemples, le candidat pourra vérifier jusqu'à quel point il a compris le point sur lequel il travaille et n'aura plus, ensuite, qu'à appliquer les connaissances ainsi assimilées à un cas précis, signalé dans un texte.

Une année de plus, nous rappellerons ici que l'épreuve doit suivre un déroulé qu'il ne sert à rien de vouloir modifier. S'il a été conçu comme cela, c'est précisément pour permettre aux candidats de suivre une démarche logique dans leur raisonnement. Nous le suivrons donc, dans les lignes à venir, afin de mettre en évidence la manière dont doit se construire un exemple de réponse cohérente.

Rappel de l'énoncé :

*Après avoir identifié les séquences soulignées, « así las fusilen o las quemem en la hoguera » et « aunque sabía », vous exposerez leur fonctionnement dans la langue source puis celui de leur(s) équivalent(s) dans la langue cible ; vous justifierez ensuite votre traduction de chacune d'entre elles en prenant appui sur sa spécificité sémantique d'une part et sur votre exposé théorique d'autre part.*

Les quatre étapes qui composent la réponse-type sont très clairement évoquées par l'énoncé et doivent constituer l'ossature de la présentation qui devra être entièrement rédigée, organisée en paragraphes et illustrée.

**1. [Après avoir identifié les séquences soulignées, « así las fusilen o las quemem en la hoguera » et « aunque sabía »]**

La question portait sur deux propositions qui, bien qu'introduites par des conjonctions de subordination différentes, étaient, comme tout le portait à croire, identiques. Il semble aller de soi que pour une affaire de cohérence, lorsque l'énoncé porte sur plusieurs formes différentes, elles soient, malgré tout, comparables. Si la concession introduite par « así » relevait d'une connaissance plus fine de la langue, le « aunque » de la deuxième proposition à analyser était un indicateur clair de ce qui devait faire l'objet de l'étude.

On attendait donc des candidats, *a minima*, qu'ils soient capables de dire que les segments proposés à l'étude sont deux propositions subordonnées (conjonctives) circonstancielles de concession (nous acceptons également

« d'opposition », « de restriction », « restrictives »). Elles sont respectivement introduites par la conjonction de subordination *así* et la conjonction de subordination *aunque*. La première (a) est construite au subjonctif (*fusilen* et *quemén*) alors que la seconde (b) est construite à l'indicatif (*sabía*).

Cette simple phrase suffisait non seulement à démontrer que le candidat avait repéré les formes, mais aussi qu'il était en mesure de les nommer (ce ne sont pas de simples « phrases » mais des « propositions subordonnées circonstancielles de concession » ; « *así* » et « *aunque* » ne sont pas des « adverbes », ni des « prépositions » et encore moins des « petits mots » !) et d'identifier, en remarquant les écarts de mode, le point problématique suggéré par cette confrontation de deux formes.

Dans un cas aussi délicat que celui de propositions subordonnées circonstancielles de concession, dont le fonctionnement relève de la logique, nous ne saurions que trop conseiller aux candidats de compléter la phase d'identification de la forme par une glose de celle-ci, de manière à en dégager très clairement le fonctionnement, le sens et l'enchaînement des différentes actions mises en jeu. Pour cela, quelques références bibliographiques très accessibles (réexploitables pour de nombreux autres points) s'avèrent d'un grand secours : « el período concesivo opone dos juicios contrarios » (RAE) ; « la subordinada [concesiva] expresa una objeción o dificultad para el cumplimiento de lo que se dice en la oración principal ; pero este obstáculo no impide su realización (condición que se considera desdeñable o inoperante para la realización del acto) » (RAE). La subordonnée de concession indique « un fait *qui aurait pu s'opposer* à la réalisation de l'action principale » (Grammaire Larousse) ; elle introduit « un contenu qui est présenté comme ayant pu faire obstacle à l'accomplissement de ce qui est énoncé dans la proposition principale » (Ligatto/Salazar). Elle s'oppose à la principale qu'elle tente de disqualifier...

Si toutes ces références n'étaient bien entendu pas exigibles, l'une d'elle seulement aurait permis d'établir les deux cas de figure suivants, canevas de la présentation à suivre :

1. La subordonnée exprime la possibilité d'un obstacle à la réalisation de l'action principale ; son action est donc toujours donnée comme inopérante, quel qu'en soit le degré de réalité, vis-à-vis de la principale. On parle de « cause inopérante » ou de « cause contrariée »  
*Je suis malade* → *Je ne devrais pas sortir. Bien que je sois malade, je sors quand même* ⇔ la cause n'a pas la conséquence escomptée
2. La subordonnée exprime une hypothèse qui, avérée ou non, est sans effet sur la principale (cas de « même si », en français). On pourra donc parler de *protase* pour la proposition subordonnée et d'*apodose* pour la principale (Bouzet, en son temps, classait les concessives dans les conditionnelles).

Dans le cas a) « *así las fusilen y las maten* » le locuteur nous indique que les femmes ont une manière d'agir qui leur est propre. Le fait de les fusiller et de les brûler sur un bûcher serait susceptible de les faire agir autrement, mais il n'en est rien. Dans l'exemple b) « *aunque sabía* » le locuteur savait que Chamorro savait et que la décision qu'il s'appropriait à prendre n'arrangerait rien ; pourtant, il la prit malgré

tout. Dans les deux cas, les causes nous sont donc présentées comme ne débouchant pas sur les conséquences escomptées. Il y a concession, opposition, restriction. Dans l'un et l'autre cas, l'espagnol recourt à une syntaxe similaire (énoncé complexe dans lequel est intégrée une subordonnée) mais emploie un mode différent.

Cette glose, si elle n'était pas présente à ce moment de la présentation, pouvait l'être lors de la phase de justification qu'elle aurait aisément pu servir à introduire.

La dernière étape de cette première partie de l'exposé consiste à poser une problématique autour de laquelle s'organise la suite de la présentation. Cette problématique ne doit pas être la reprise *texto* de l'énoncé de la question mais doit en offrir une reformulation sous la forme d'une question ou d'un point devant faire l'objet d'une présentation, voire d'un débat. Dans le cas présent, il était tout à fait possible de considérer qu'à partir des deux exemples proposés, la question invitait à réfléchir à la construction et à l'expression des différents degrés de la concession en espagnol et en français, et par conséquent à s'intéresser également à l'alternance modale dans les propositions subordonnées circonstancielles de concession.

## 2. [vous exposerez leur fonctionnement dans la langue source]

La consigne ne peut être plus claire concernant cette deuxième phase de la présentation qui devait se porter sur le système source.

Au niveau d'un concours de recrutement de professeurs, on ne peut se satisfaire d'une série de simplifications du type « aunque + ind = bien que + subj et inversement » ; d'autant moins que précisément, comme nous le verrons plus tard, l'un des exemples proposés à l'analyse allait à l'encontre de cette simplification.

On attend d'un futur professeur de langue qu'il soit capable de réfléchir au fonctionnement profond de la langue et qu'il ait une connaissance précise des phénomènes. Notamment qu'il sache présenter différents cas de constructions exprimant la concession, quitte à ensuite restreindre la présentation au cas de figure présent dans le texte. Ainsi convenait-il de distinguer pour le système espagnol dans son ensemble 3 cas de figure :

- lorsque la concession porte sur l'existence de l'élément inopérant : *Aunque esté enfermo, saldré*
- lorsqu'elle porte sur l'identité de l'élément inopérant : *Digan lo que digan, saldré* (« *construcciones duplicadas con verbo en subjuntivo* » d'après la RAE)
- lorsqu'elle porte sur le degré de la cause inopérante : *Por muy enfermo que esté, saldré*

La question posée invitait à s'intéresser plus particulièrement au premier cas, à savoir lorsque la concession porte sur l'existence de l'élément inopérant. Ce type de concessive sera introduit, le plus souvent, par des conjonctions telles que *aunque, aun cuando, a pesar de que*, ou encore *así*<sup>1</sup>. Comme dans la plupart des subordonnées, le choix du mode dans la concessive « dépend des intentions énonciatives et communicatives du locuteur » (Ligatto/Salazar), ce qui revient à dire

---

<sup>1</sup> 7. conj. Aunque, por más que. U. para introducir oraciones en subjuntivo. Lo encontraré, así tenga que registrar toda la casa. (RAE, "así").

que les propositions subordonnées circonstancielles de concession sont sujettes à l'alternance modale et que le locuteur y choisit le mode en fonction de ce qu'il souhaite exprimer : une forme actualisante pour déclarer l'existence du fait (*aunque estoy enfermo, saldré*) ou une forme inactualisante pour ne pas déclarer l'existence ou déclarer l'inexistence du fait (*aunque esté enfermo, saldré*).

On pouvait alors dégager un premier principe très général pour expliquer la répartition des modes dans les concessives espagnoles :

Si la concession porte sur un fait présenté par le locuteur comme réel, on emploiera en espagnol l'indicatif. Le contenu de la concessive sera alors considéré comme « informatif » (on parle d'« énoncé à double information »). L'indicatif permet d'affirmer l'existence effective d'un obstacle à la réalisation de l'énoncé principal, mais la difficulté est rejetée car présentée comme non efficiente ;

Si la concession porte sur un fait supposé, douteux, qu'elle introduit une hypothèse ou qu'elle présente un fait déjà connu, on emploiera le subjonctif. La difficulté, exprimée au subjonctif, est alors présentée comme une simple éventualité.

On pouvait, à partir de là, dégager les cas suivants :

1. La concession est présentée comme une information non encore connue de la situation d'interlocution (« énoncé à double information ») → indicatif : *Te voy a decir algo que nunca le dije a nadie : aunque me han defraudado muchos conocidos, siempre los consideraré como amigos.*
2. La concession est présentée comme la reformulation d'un élément déjà évoqué dans la situation d'interlocution → subjonctif (et concordance des temps classique) : *El médico me acaba de diagnosticar la gripe ; aunque esté enfermo, te acompañaré al cine.*
3. La concession est présentée comme non connue du locuteur qui la considère alors comme<sup>2</sup>
  - a. Probable → subjonctif présent ou passé composé : *¿Piensas que mañana hará buen tiempo ? No lo sé, pero aunque haga bueno, me quedaré en casa // ¿Sabes el tiempo que hizo esta mañana ? No, porque me acabo de despertar, pero aunque hiciese buen tiempo, no habría salido*
  - b. Peu probable, de réalisation difficile → subjonctif imparfait ou plus-que-parfait : *¿Piensas que mañana hará buen tiempo ? No lo sé, pero aunque hiciera buen tiempo, no iría al cine contigo. // ¿Sabes si esta mañana ha hecho buen tiempo ? No lo sé, me acabo de despertar. Pero aunque hubiera hecho buen tiempo, no me habría movido de casa.*
4. Le locuteur sait que la concession est actuellement inefficace ou ne l'a pas été → subjonctif imparfait ou plus-que-parfait : *¡Qué mal tiempo hace hoy ! Igual me da, porque aunque hiciera buen tiempo, no me movería de casa. // ¡Qué mal tiempo hizo ayer ! Me da igual, aunque hubiera hecho buen tiempo, no me habría movido de casa.*

---

<sup>2</sup> Ce cas de figure est assez comparable au fonctionnement des propositions subordonnées de condition.

A l'issue de cette présentation du système source, il était également possible de l'enrichir, sans que cela revête de caractère obligatoire, par l'évocation d'autres conjonctions ou locutions conjonctives de subordination exprimant la concession.

### 3. [celui de **leur(s) équivalent(s)** dans la langue cible]

L'énoncé invitait ensuite à traiter le système de la langue d'accueil, à savoir le français, et employait le pluriel pour évoquer plusieurs équivalents. Cela signifiait que, dans l'absolu, la réflexion des candidats devait s'orienter vers une présentation de toutes les structures dont le français dispose pour exprimer les valeurs de la concession, afin de pouvoir y puiser, dans l'étape ultime de la démonstration, les structures utilisées dans la traduction et de pouvoir les justifier. Toutefois, et comme cela peut arriver parfois, cette question appelait un développement légèrement déséquilibré dans la mesure où le système français démontre une variété moindre dans les expressions de la concession et, surtout, suit un fonctionnement modal peut-être légèrement moins nuancé. Malgré tout, dans les deux langues, « la concession relève d'un même mécanisme psychique, logique et sémantique » (P. Reynès). On retrouvera donc en français la même distribution entre concession sur l'existence de la cause inopérante, sur son identité (sa nature) ou sur son degré.

Dans le cas où la concession porte sur l'existence de la cause inopérante, en français la vision que l'on souhaite donner de l'actualité ou de l'inactualité de cette cause déterminera le choix de la conjonction dont dépendra le choix du mode.

Lorsque l'existence de la cause inopérante est donnée comme actuelle, on trouvera des conjonctions comme *bien que, quoique, encore que, loin que* ; des locutions pronominales telles que *qui que..., quoi que..., quel que..., quelque...que* ; des locutions adverbiales et conjonctives : *si...que, tout...que*. Elles seront toujours suivies du subjonctif. Il y a, par ce biais, une disqualification de l'action au profit du verbe principal.

À l'inverse, lorsque la concession porte sur un fait donné comme supposé, douteux, elle sera introduite, en français, par des conjonctions ou des locutions conjonctives telles que *alors que, même si* qui pourront être suivies du conditionnel ou de l'indicatif ou *quand bien même, alors même que, lors même que, tandis que*, suivies du conditionnel si le fait est donné comme éventuel ou irréel ou de l'indicatif s'il est donné comme réel. Ces cas de figures sont, selon les grammaires, assimilés à des temporelles ou à des conditionnelles. C'est pour cette raison qu'on trouve, en français, l'indicatif selon le degré de réalité attribué à la concession (« concessive éventuelle et irréaliste »). Il y a une opposition ferme, bien que non insurmontable, entre les deux actions.

La fin de cette présentation était alors le lieu pour introduire quelques autres structures de la concession en français en indiquant par exemple que le rapport d'opposition n'est pas toujours marqué par la subjonction. Il peut être exprimé par :

un syntagme au format préposition + substantif *malgré + nom* ou *en dépit de + nom* ;

un syntagme construit sur un infinitif au format *loin de + infinitif* ou *au lieu de + infinitif* ;

une proposition subordonnée introduite simplement par *que* (= *que* en tête de phrase) pouvant entrer dans la constructions de formes dites « alternatives » ;

un syntagme verbal elliptique ;  
des locutions verbales telles que *avoir beau + infinitif* ou *pouvoir bien + infinitif* qui imposent la construction concession > principale ;  
un gérondif, un participe présent ou un participe passé incidents au même sujet que celui du verbe principal.

**4. [vous justifierez ensuite votre traduction de chacune d'entre elles en prenant appui sur sa *spécificité sémantique* d'une part et sur votre *exposé théorique* d'autre part].**

La consigne spécifiait très clairement que la justification devait prendre racine en deux points essentiels : 1) le sens même du texte et la valeur que les subordonnées à analyser avaient dans un discours précis, marqué par la construction d'un contexte au sein d'une diégèse et 2) l'exposé théorique antérieur dans lequel toutes les clés de l'explication doivent être si présentes que la justification qui s'ensuit semble s'imposer de la façon la plus naturelle.

Dans le cas où aucune glose n'apparaîtrait en introduction, on fera figurer ici quelques éléments relevant d'une simple paraphrase du texte rappelant la valeur des propositions à analyser. Dans le cas où cette glose serait présente, comme nous avons choisi de le faire dans ce rapport, en introduction, on se contenterait ici volontiers d'un rapide résumé de son contenu, que l'on détaillera distinctement pour la forme a) et pour la forme b). On justifiera donc ainsi :

Cas a)

Le locuteur est en train d'établir une comparaison entre d'un côté les actes des hommes, fluctuants et surnois, et de l'autre les actes des femmes qui, en pouvant être aussi pernicieux, leur sont chevillés au corps, aux tripes, au point qu'elles les assumeraient même sur un bûcher ou face à un peloton d'exécution. Il va de soi que d'un point de vue stylistique, on se trouve là face à une hyperbole puisqu'à aucun moment il ne s'agit de fusiller ni de brûler quiconque. De ce fait, la concession, la cause inopérante est donnée en exemple mais comme non actuelle, voire comme niée dans sa réalité. En français, on optera donc volontiers pour une traduction par *même si+indicatif*. Toutefois, la présence de deux actions consécutives présentées comme pouvant se substituer l'une à l'autre (coordination alternative ou disjonctive) ou s'enchaîner l'une après l'autre nous incite à traduire ici par *que+subjonctif*.

Cas b)

Le locuteur a été pris en flagrant délit de dissimulation par la sergente Chamorro. Il développe, à partir de cette situation, une « théorie » peu nuancée et bien peu fondée scientifiquement sur les façons d'agir des hommes et des femmes. Reconnaisant la fragilité de sa démonstration, il en vient à expliquer qu'il préfère nier, alors même qu'il sait que Chamorro n'est pas dupe et qu'il s'expose à une situation fâcheuse. La concession est ici présentée comme informative et réelle, mais comme n'ayant, malgré tout, aucun effet sur la décision de nier. C'est pour cette raison qu'on aura, en espagnol, l'indicatif. En français, on pourra marquer soit l'actualité de la concession par une construction du type *bien que+subjonctif* qui reconnaît l'existence de la cause et son inopérativité ou bien considérer qu'il s'agit d'une concession hypothétique dans laquelle l'hypothèse est présentée comme

certaine ; dans ce cas, on emploiera une construction du type *même si+indicatif* (relation d'opposition ferme avec le verbe principal). Compte-tenu du fait qu'on est dans un texte au passé, la règle de concordance des temps imposerait, si on faisait le premier choix, une traduction du type *bien que je susse qu'elle savait* ; or l'emploi du subjonctif imparfait serait en relative contradiction avec la tonalité du texte qui nous encourage à préférer *bien que j'aie su* ou, plus simplement, *même si je savais* (ce qui montre bien qu'une simplification contrastive des systèmes pouvait s'avérer fausse).

À la lecture de ce rapport, les futurs candidats auront pris conscience qu'on ne peut pas prétendre traiter correctement la question d'explication de choix de traduction en quelques minutes, mais que la rédaction d'une réponse organisée, argumentée et illustrée requiert un travail conséquent et des connaissances solides. Si les pistes ci-dessus semblent s'aventurer dans des détails qui n'étaient pas tous exigibles des candidats, c'est précisément pour souligner le souci de la part du jury de valoriser un maximum d'items lors de la correction, afin de récompenser les copies présentant à la fois des connaissances indéniables, un effort de conceptualisation et une présentation claire. Quelques copies répondaient à ces critères, sans atteindre l'exhaustivité, et c'est tout à fait pardonnable ! Elles se sont vu attribuer d'excellentes notes, leur permettant ainsi de se rapprocher de l'admissibilité.

Des cinq heures que dure l'épreuve, une heure semble raisonnablement permettre de proposer une réponse qui, sans entrer dans les détails d'un corrigé-type comme celui-ci, permettrait aux candidats de faire montre de leur aisance à manipuler des concepts et des langues qu'ils sont capables de confronter, de comparer, faisant en sorte que l'une et l'autre s'éclairent mutuellement.

## ÉPREUVE DE COMPOSITION

### **Le dossier**

Le dossier proposé cette année aux candidats pour l'épreuve de composition comportait trois documents, en lien avec la thématique « La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié ». On devait s'attendre à ce que, à l'habitude, le premier des documents provienne de l'une des œuvres au programme.

Ainsi, trouvait-on en premier lieu un extrait du roman *Paraíso inhabitado* d'Ana María Matute, publié en 2008.

Ensuite, venait en document 2 un passage de « La buena hija », qui est l'un des récits réunis dans *Modelos de mujer*, ouvrage d'Almudena Grandes paru en 1996.

Quant au document 3, il s'agissait d'un poème de Vicente Palés Matos intitulé « La negra que me crió », tiré du recueil *Poesías* publié en 1957.

Le dossier était donc composé de trois textes littéraires de l'époque contemporaine, malgré les quelque soixante années qui séparent le plus ancien (doc. 3) du plus récent (doc. 1). Si deux d'entre eux – les deux premiers – sont des fragments de récits, en revanche le troisième est un poème. Une autre distinction à observer est que ce dernier est né de la plume d'un auteur latinoaméricain (plus précisément, Portoricain) tandis que les deux autres sont issus de la fiction narrative espagnole. Soit autant de distinctions qui permettaient d'apprécier les capacités des candidats à analyser des textes littéraires relevant non seulement de genres différents (poésie, prose narrative), mais aussi d'horizons géographiques et culturels distincts, au sein du monde hispanique.

### **La méthodologie de l'exercice**

S'agissant d'un exercice pratiqué depuis plusieurs années maintenant dans le cadre des épreuves écrites du Concours, les candidats sont censés en connaître les règles fondamentales. On rappellera tout de même :

qu'il repose (lors du travail de préparation) sur une minutieuse analyse séparée des documents, qui prend chaque fois en compte la notion cadre (ou thématique) indiquée dans l'énoncé du devoir. De là, doit découler une mise en relation de l'ensemble des documents.

que la mise en relation des documents doit donner lieu à une problématique, explicitement formulée et impérativement articulée à la notion cadre.

On ne saurait trop insister sur l'importance de l'analyse préalable des textes, une lecture trop hâtive de ceux-ci pouvant déboucher sur leur interprétation erronée et fausser complètement la compréhension générale du dossier. Ainsi par exemple, le sens global de celui de cette année devenait difficilement perceptible dès lors qu'on interprétait mal le comportement de Piedad dans le document 2, ou encore celui de Tata María dans l'extrait de *Paraíso inhabitado*, dont les personnages ne devaient plus pourtant avoir de secrets pour les candidats ! Mais c'est surtout le poème qui a fait l'objet d'une lecture trop rapide ou superficielle (comment, notamment, ne pas avoir été sensible au fait que la nourrice soit noire ?), ou qui a été, tout simplement, mal compris, surtout à l'endroit des deux dernières strophes

(certains candidats effectuant visiblement une confusion entre mère et nourrice, tandis que d'autres se fourvoient dans le sens à donner aux vers 23 et 24).

Pour ce qui est du devoir en lui-même, on rappellera aussi – même si c'est de l'ordre de l'évidence – qu'il doit comporter une introduction, un développement (en plusieurs parties) et une conclusion, et qu'aucune de ces étapes n'est à négliger.

À commencer par l'introduction, qui ne doit pas débiter par un verbiage inutile, mais par l'indication/définition de la notion cadre et une présentation des différents documents, un à un, selon l'ordre dans lequel ils apparaissent dans le dossier (ou à l'inverse : présentation des documents, puis indication/définition de la notion). On rappellera que, dans la présentation des documents, une contextualisation est attendue et qu'une simple reprise des éléments déjà présents dans le libellé du sujet est tout à fait insuffisante, en particulier pour ce qui est de l'extrait de l'œuvre au programme. Ainsi, le passage de *Paraíso inhabitado* méritait-il d'être situé avec précision dans l'économie générale du roman, et la scène relatée devait-elle être replacée dans le contexte de la diégèse. De quoi permettre aux candidats de laisser percevoir, d'ores et déjà, une bonne connaissance de l'œuvre. Or, force est de souligner la difficulté de certains à reconnaître dans le document 1 un extrait du cinquième chapitre du roman étudié et à rappeler les circonstances permettant de mieux comprendre la situation de la petite Adri à ce moment précis de la diégèse (dispute avec Margot). D'autres erreurs de contextualisation ont pu être observées, en particulier pour ce qui est de l'époque à laquelle renvoie principalement le récit, a fortiori dans ses premiers chapitres (sous la Seconde République Espagnole, et non pendant la Guerre Civile et encore moins pendant le franquisme, comme on a pu le lire dans quelques copies).

Une fois effectuée la présentation des documents, il s'agit ensuite d'indiquer de façon synthétique le lien qu'ils entretiennent avec la notion cadre. Il faut insister, en effet, sur la nécessité absolue de prendre en compte la notion, car c'est elle qui détermine l'angle d'attaque du dossier. Celui proposé cette année devait être étudié à travers le prisme de « La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié », notion dont il convenait ici de retenir une dimension spécifique – celle de l'amour ou/et du désamour maternel –, et qui ne devait en aucun cas donner lieu, comme ce fut trop souvent le cas, à un exposé général préalablement préparé puis inversé tel quel dans le devoir. Certains candidats ont curieusement (ou trop rapidement) vu dans l'amitié l'axe fédérateur du dossier, alors qu'une lecture attentive des textes permettait de percevoir que les trois documents abordent, chacun à leur manière mais tous par le biais de la figure de la nourrice ou de la « tata », le thème du besoin d'affection de l'enfant, la question de l'amour – ou du désamour – maternel. Tel est ce qui faisait l'unité et la cohérence du dossier à traiter, offrant ainsi la possibilité de construire et de formuler une problématique, puis d'échafauder un plan par lequel dérouler une réflexion afin d'apporter des réponses à la problématique. Pour ce qui était de celle à concevoir à partir du dossier proposé cette année, au vu de la nature littéraire des textes, le plus pertinent était sans doute faire porter le questionnement sur les modalités d'expression du désamour maternel et du rôle compensatoire de la tata/nodriza, avec tout ce qui s'ensuit sur les plans affectif et social (voire ethnique, pour le doc. 3) et en termes de valeurs humaines. Partant de quoi, on pouvait construire un plan en trois parties, la première consacrée au désamour maternel, la deuxième à la présence affective de la tata/nodriza, pour rechercher (dans une troisième partie) ce que ces dernières peuvent incarner et la teneur du message transmis par les auteurs des textes. Une autre organisation de la réflexion était

envisageable, consistant, par exemple, à intervertir l'ordre des deux premières parties. On peut regretter, par ailleurs, que bon nombre de candidats ne soient pas allés au-delà des aspects affectifs et relationnels entre les personnages, les traitant alors en deux parties seulement.

Devant impérativement respecter le plan annoncé, le développement consiste en une argumentation qui doit s'appuyer en permanence sur les documents proposés. On rappellera qu'il ne s'agit pas de consacrer telle ou telle partie du devoir à l'un des documents, mais, au contraire, à procéder chaque fois, dans toutes les parties, à une analyse croisée de ceux-ci, dans un travail sur le mode de la transversalité. On rappellera aussi l'importance des transitions entre les différentes parties du devoir ou étapes de la démonstration, par laquelle le candidat doit peu à peu guider son lecteur vers la conclusion. Il est recommandé, pour une plus grande clarté, de ménager des paragraphes, commençant par un alinéa, à l'intérieur des différentes parties, auxquelles on ne donnera pas de titres. À ce propos, on rappellera que les compositions doivent être intégralement rédigées, ce qui exclut le style télégraphique, l'usage d'abréviations, la numérotation des parties et/ou sous-parties, ainsi que les titres ou sous-titres. Les titres des œuvres mentionnées seront soulignés, les citations seront entre guillemets et, pour celles provenant des textes du dossier, on indiquera entre parenthèses le numéro du document et la ligne du mot ou du passage cité (ex : doc. 1, l. 3).

Loin d'être à négliger non plus (mais ce fut pourtant le cas dans bien des copies), la conclusion doit proposer un bilan bref et précis de la démonstration qui a été menée, et apporter des réponses à la problématique formulée dans l'introduction. Dans la mesure du possible, elle comporte aussi une ouverture vers d'autres pistes de réflexion ou thèmes en lien avec le sujet. Rappelons que la conclusion ne doit en aucun cas être l'occasion de mentionner des éléments qui auraient été oubliés dans le corps du devoir.

### **Les connaissances à mobiliser**

Sans se perdre dans des considérations sur l'œuvre au programme qui n'auraient rien à voir avec le passage à analyser, le candidat doit cependant la connaître parfaitement, non seulement pour effectuer, comme on a dit, une bonne contextualisation de l'extrait, mais aussi, pour tendre des ponts vers d'autres endroits ou dimensions du texte global, à condition toujours que les rapprochements soient opportuns et viennent nourrir ou prolonger la réflexion. Dans ce cas précis, on pouvait montrer ainsi comment allaient se resserrer ensuite les liens affectifs entre Adri et les « tatas » (María et Isabel), et d'autres personnages de la catégorie des « Gnomos » (par opposition à celle des « Gigantes »). Quelques références avec d'autres récits de Matute ou encore l'évocation de certains éléments biographiques (vie de l'écrivaine) pouvaient s'avérer intéressants.

Plus encore, les correcteurs s'attendent à ce que le candidat organise sa réflexion avec rigueur, en s'appuyant non seulement sur une connaissance réelle de l'œuvre au programme, mais aussi sur une culture générale qui est celle que doit posséder tout professeur d'espagnol dans le secondaire. En l'occurrence, le document 3 du dossier requérait un savoir minimum sur le traitement subi au cours des siècles par les Noirs au service des Blancs aux Caraïbes, ainsi que sur la végétation et les principales cultures dans cette région du monde. Les deux premiers documents présentaient également un arrière-fond socio-historique qui a parfois été

ignoré, ce qui limitait l'interprétation et la réflexion et pouvait avoir des incidences sur le plan du devoir.

Des connaissances culturelles, socio-historiques, mais aussi et surtout des compétences en analyse textuelle, voilà ce qu'il fallait en priorité mobiliser pour traiter convenablement le dossier de cette année. La première des exigences consistait, en effet, à savoir analyser un texte narratif ou un poème, à prêter attention aux stratégies d'écriture retenues par chacun des auteurs et en commenter les effets. Or, l'analyse des textes 1 et 2, riches en procédés narratifs ou stylistiques, est souvent restée superficielle et/ou rapide, voire inexistante ou réduite à de la paraphrase, tandis que le document 3 a rarement été approché par le biais de la versification, du rythme, des sonorités, des images, etc., autrement dit, tel qu'un texte de cette nature mérite d'être appréhendé.

### **La langue de rédaction**

Il semble nécessaire de rappeler, une fois encore, que la correction ainsi que la qualité de la langue espagnole (sa fluidité, sa richesse, sa précision) comptent largement dans la notation de l'épreuve. Le jury a sanctionné les copies comportant barbarismes, gallicismes, confusions lexicales (*lazo/lienzo* par exemple) et erreurs syntaxiques, mais aussi celles malmenant l'emploi des accents (sur le mot *Paraíso* par exemple) ou négligeant fortement la ponctuation.

Enfin, il va de soi qu'un minimum de soin et de rigueur dans l'écriture et la présentation du devoir sont attendues.

**NB : dans la proposition de corrigé qui suit, les intertitres, mis à titre indicatif entre parenthèses, ainsi que les soulignés, n'ont ici qu'une valeur pédagogique visant à indiquer les étapes de la rédaction. Ils ne doivent pas apparaître dans les copies. De même, pour plus de clarté, certains passages (l'exposition du plan, en particulier) ne sont pas rédigés, ce qui ne saurait rester en l'état dans une copie finalisée.**

### **Sujet proposé en 2018 :**

**En español, destaque una problemática que le permita organizar una reflexión a partir de estos tres documentos en relación con la temática « La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié ».**

### **Documento 1:**

Claro que enseguida se alertó a los mandos. Vinieron a separarnos, y nos castigaron. A mí, cara a la pared, como solía, y a ella no sé cómo, pero, por lo menos durante aquella tarde, no la volví a ver.

5 Sin embargo, al llegar a casa, hubo consejo de guerra. El silencio espeso de Tata María cuando nos encontramos, a la salida, ya me había anunciado algo. Llovía mucho, y ella llevaba un enorme paraguas, donde las dos nos cobijábamos. No me decía nada, ni siquiera me dio un beso volátil. Cuando entramos en el portal de casa, Joaquín, el portero, con su gorra y sus patillas blancas, su uniforme verde con galones dorados, me miraba desde su tercer escalón —el que daba entrada a su

10 vivienda– como si también él tuviera que reprocharme algún agravio. Era muy serio, y siempre tenía que discutir o afear alguna cosa a mi novio, el chófer Paco.

Mientras cerraba el paraguas, Tata María me dijo, casi en un susurro: «Sé humilde, niña, sé humilde... No te insolentes ahora, cuando mamá te hable... Ten paciencia, porque la has armado, niña, la has armado». Lo que yo había armado sigue siendo un enigma para mí, pero al día siguiente, me habían trasladado, con todos mis cuadernos, libros, lápices y gomas de borrar –la pizarra y el pizarrín, tan entrañables, ya habían sido eliminados de nuestro material escolar– a la última fila de la clase y, en cambio, Margot continuaba en su tercera fila. Eso no sólo no me apenó, sino que me alegró: en aquella última fila de la clase, el único pupitre habitado éramos yo y mis cosas. Así que pude instalarme a mis anchas añadiendo detalles muy queridos a mis posesiones escolares.

Aún hube de escuchar reprimendas sobre mi comportamiento: «Atacando de manera impropia de una señorita a una alumna como Margot, que no sólo no me había ofendido en nada, sino que yo había querido comerme su pastel». Aquel horrible trozo de brazo sangrante, pensé, con un leve suspiro. Desde entonces detesto la mermelada de cereza.

Pero antes de eso, aquella misma tarde, cuando ya me había instalado en el cuarto de estudio y sacado mis cuadernos, lápices y sacapuntas, mamá me llamó a su gabinetito.

30 Estaba muy seria. No llevaba las gafas puestas, pero las sostenía en la mano derecha.

–Acércate –dijo, sin mirarme.

Entonces escuché nuevamente –ya había perdido la cuenta de las otras veces– que si yo me empecinaba a ser mala, ella se empeñaba en que dejara de serlo. Así que, a partir de ese momento, ella sería muy severa conmigo.

35 –Has intentado quitarle el postre a otra niña. Adriana, eso es muy feo, eso es algo que no es propio de una señorita. Cristina se moriría de vergüenza de ser acusada de algo semejante, de enterarse que su hermana...

40 Y yo, por primera vez en mi vida, deseé que se enterara de aquello (que era al revés de como lo contaba mamá), y que si iba a morir de vergüenza, que se muriera de una vez, y me dejara en paz. No lo dije, pero mamá, que debió de leer algo en mis ojos, se levantó como horrorizada y dijo:

–Ahora mismo te vas a tu habitación hasta que yo te llame y recibas el castigo que mereces.

Ana María Matute, *Paraíso inhabitado*, Destino, 2008, pp. 79-81.

## Documento 2:

Piedad era de estatura mediana, más baja que alta, y robusta sin llegar a ser gorda, un cuerpo redondo de carne dura, tan dura que mis dedos jamás acertaron a darle un buen pellizco de esos retorcidos, pellizquitos malagueños los llamábamos entonces. Ella sí me pellizcaba, jugando, para hacerme rabiarse, pero luego me besaba, me daba cientos, miles de besos, en el pelo, en la frente, en las mejillas, 5 besos rotundos, su boca clavándose en mi cara hasta hacerme casi daño, y besos

sonoros, los labios fruncidos para emitir un pitido agudo y crujiente, besos sueltos o series de seis, siete besos breves y ligeros, cálidos y dulces, nadie, nunca, me ha besado tanto como Piedad. Sé que cuando yo nací todavía no había empezado a trabajar para mis padres, y sin embargo, apenas conservo recuerdos de mi infancia que no le pertenezcan también a ella. Piedad me despertaba por las mañanas, Piedad me vestía y me peinaba, me daba de desayunar y me hacía el bocadillo para el recreo antes de llevarme al colegio. A la salida, por la tarde, me estaba esperando con la merienda al lado de la verja, y si tenía tiempo, me llevaba al parque, y luego me quitaba el uniforme, y me ponía un babi, y me daba lápices y un cuaderno para que dibujara en la mesa de la cocina mientras ella terminaba de planchar, repartiendo su atención entre el trabajo y los consultorios sentimentales de la radio, el transistor siempre encendido, siempre a mano. Piedad me bañaba y cenaba conmigo, me obligaba a lavarme los dientes y me arrastraba hasta la cama, y se sentaba en el borde a contarme unos cuentos muy raros de pastores y de ovejas, en los que no había princesas, ni siquiera niños y niñas, sólo mozos y mozas que comían pan con tocino, y las brujas no tenían poderes pero eran unas mujeres muy malísimas y muy avaras, que en vez de echar maldiciones subían las rentas todo el tiempo, y no había hadas, y por eso los buenos perdían casi siempre, pero a pesar de todo, a mí me encantaban los cuentos que se sabía Piedad, quizá porque nadie, nunca, me contó otros.

En aquella época, mis amigas y yo dedicábamos el recreo de todas las mañanas a perseguirnos por el patio para cogernos las unas a las otras. No recuerdo el nombre de aquel juego, pero sí una de sus reglas principales, que establecía ciertos lugares seguros para cada jugadora, refugios imaginarios que bastaba alcanzar para ponerse a salvo. Al llegar a cualquiera de esos puntos –un alcorque, un poste, un tramo de la pared o un barrote de la verja–, siempre gritábamos ¡casa!, no tanto para avisar a la perseguidora de turno como para desalentarla, y entonces, al gritar ¡casa!, yo siempre pensaba en Piedad, porque eso, exactamente, era Piedad para mí, un lugar en el que ningún enemigo me capturaría jamás, un castillo blando y caliente como una cama recién hecha, unos labios que siempre me besarían, unos brazos que nunca dejarían de abrazarme, una máquina de querer que funcionaba a tope, siempre igual, cuando me portaba bien y cuando me portaba mal. Piedad era ¡casa!, era mi casa, y era el mundo.

Aparte, al otro lado del pasillo, vivía mi familia.

Almudena Grandes, «La buena hija» en *Modelos de mujer*, Tusquets, 1996, pp. 97-98.

### Documento 3:

#### La negra que me crió

La vida entera he de acordarme  
de la negra que me crió:  
sus dulces ojos compasivos  
inclinados sobre el fogón,  
5 el gordo seno que me daba,  
y el delantal de calicó.

10 Reía con risa de melaza  
y enseñaba los dientes de arroz;  
mi niñez halló asilo en su falda  
como en un nido de algodón.

Allá en la aldea calcinada  
(alguna cabra y mucho sol)  
era la negra sombra grata:  
ceiba de tronco amparador.

15 Aún la recuerdo, la cabeza  
envuelta en rojo pañolón,  
paseando su aire de tortuga  
de la cocina al comedor.

20 De noche el sueño me rendía  
bajo la magia de su voz,  
o sus cuentos de aparecidos  
despabilaban mi terror.

25 Pasó de una vida a la otra.  
No recuerdo cómo pasó.  
La encontraron acurrucada  
como un perro, contra un rincón.

30 Todo el día estuve llorando  
a la negra que me crió,  
temiendo siempre que dijera  
al ver mi llanto en el salón,  
con su pastosa voz de madre:  
—¡Niño, pod Dios...!

Vicente Palés Matos (Puerto Rico), *Poesías*, 1957

## [Introducción]

[Presentación de los documentos]

El documento 1 es un fragmento de *Paraíso inhabitado*, obra publicada en 2008, última piedra (si exceptuamos la inconclusa novela *Demonios familiares*) de un indiscutible monumento literario que la escritora barcelonesa Ana María Matute (1925-2014) empezó a construir en 1942 con la publicación de un primer cuento. El fragmento se sitúa en el quinto capítulo de los veintiuno que componen la novela, y constituye una etapa importante en la rebeldía y emancipación de la pequeña Adri (Adriana) – protagonista de la novela– respecto al universo rígido en el que crece, representado a la vez por la familia burguesa en la que ha nacido y Saint Maur, el colegio de monjas al que debe acudir como todas las niñas de “buena familia” de la época (la acción se sitúa en los años treinta, fin de la Segunda República española). Un colegio que, de «incómodo y desazonador» al principio, ha pasado a convertirse para ella en «tortura», tanto más cuanto que la odian unas alumnas capitaneadas por Margot, la más alta y robusta de todas, quien pretende también ejercer su poder sobre Adri, obligándola por ejemplo a guardarle el postre. Sin embargo, llega el día en que la niña se rebela, y empieza a comer el trozo de brazo de gitano que le ha tocado, suscitando de esta manera el furor de la otra, la cual se lanza sobre ella. Pese a la intervención de una de las monjas, siguen enzarzadas las dos en una lucha feroz cuando empieza nuestro texto. En él, la narradora, quien no es sino la anciana en la que se ha convertido Adri, va a recordar en términos de castigo las consecuencias inmediatas de su disputa con Margot, no sólo en el colegio sino también –y sobre todo– en su casa. En particular, fija la atención en la actitud de Tata María (en los primeros párrafos) y de su propia madre (en la segunda mitad del texto: desde «Pero antes de eso», l. 25 hasta el final). Así es como podemos apreciar la diferencia de comportamiento entre las dos mujeres respecto a la niña, incitándola el rechazo y la frialdad de su madre a ser más que nunca la «niña mala» que ya se ha acostumbrado a encarnar para no parecerse a los «Gigantes»: «ser mala era no ser como ellos», ha explicado la narradora al principio del capítulo 5. Nuestro texto se termina con la evocación, por parte de la madre y en estilo directo, del castigo terrible que le prepara a su hija: encerrarla en el Cuarto Oscuro (como sabemos). Sin embargo, con su imaginación desbordante, la pequeña hará de este cuarto un lugar encantado, y de su encierro en él uno de los momentos más mágicos de su vida (y de la novela).

El documento 2 procede del libro *Modelos de mujer*, recopilación de siete emotivos relatos publicados en 1996 por Almudena Grandes, quien, junto a otros escritores españoles actuales, no dejó de rendir homenaje a Ana María Matute en los días que siguieron su muerte. Sacado del relato «La buena hija», el texto que nos toca analizar constituye una conmovedora rememoración, por parte de la narradora, de la criada (Piedad) encargada de ocuparse de ella cuando era niña, además de cumplir con las labores cotidianas de la casa. Si exceptuamos la última frase, la página consta de dos grandes párrafos. El primero –el más extenso– está centrado en Piedad, evocada no sólo en su aspecto físico sino también (y sobre todo) en sus gestos y quehaceres cotidianos, entre ellos cuidar día y noche de la niña. Si, en el segundo párrafo, la narradora parece cambiar de tema al comentar cómo jugaba con sus compañeras de escuela en el patio de recreo, no tardamos en comprender que no es sino para dar cuenta de todo cuanto representaba Piedad para ella, a saber el único lugar en el que refugiarse, «su casa», «el mundo». Se destaca la última frase, muy concisa pero no menos importante, en la que la narradora hace hincapié en el abismo o la separación que existía entre ella y su familia.

En cuanto al documento 3, es un poema del escritor, novelista, poeta y periodista puertorriqueño Vicente Palés Matos (1903-1963). Sacada del libro *Poesías*, publicado en 1957, la pieza que se nos ofrece se compone de siete estrofas, formadas las cinco centrales de cuatro versos (eneasílabos) mientras que la primera y la última constan de seis, como para significar la unidad del conjunto, como para decir que allí dentro se

encierra una vida. En efecto, el yo poético recuerda a «la negra que lo crió», evocándola, en las cinco primeras estrofas, tanto en su aspecto físico como en sus labores cotidianas, empezando por la de amamantar al niño de los “señores” (blancos). En las últimas dos estrofas, la voz poética (la del adulto en que se ha convertido ese niño) evoca, con una emoción palpable e impregnada de indignación, la muerte de aquella mujer, y el dolor que le provocó.

### **[Problemática y propuesta de plan]**

¿Cómo dan cuenta las voces narrativas (o poéticas) de estos textos del desamor materno que conocieron en su infancia y cómo muestran la importancia que tuvo entonces para ellos la criada al servicio de la casa? De hecho, ¿cómo consiguen los autores magnificar esta figura, revelando al mismo tiempo la existencia de profundas diferencias sociales?

- 1/ La hostilidad, indiferencia o ausencia de la familia – El desamor materno
- 2/ La presencia afectuosa de la tata/nodriza – sustituta de la madre
- 3/ La valorización/defensa de un oficio y de los valores que encarnan esas criadas – adhesión/homenaje a los de condición humilde.

### **[Primera parte : La hostilidad, indiferencia o ausencia de la familia – El desamor materno]**

Se puede empezar observando que en los tres documentos el punto de vista subjetivo –en todos se emplea la primera persona de narración– da a conocer al lector los sentimientos y las emociones del niño. Resalta así la hostilidad o indiferencia que percibe en su entorno familiar, hostilidad reforzada a veces por algún que otro elemento climatológico o paisajístico de connotaciones negativas.

**En el doc. 1**, aparece primero la hostilidad de las monjas, con el sentimiento de injusticia experimentado por Adri: si por cierto se las castigó a ambas en el colegio (l. 1-2), parece que ella fue tratada con más dureza que Margot, como lo recalca la oposición siguiente : «Me habían trasladado [...] a la última fila de la clase y, en cambio, Margot continuaba en su tercera fila» (l. 15-17). Es de observar, sin embargo, cómo, en vez de apenarse, Adri disfruta de la soledad (una soledad relativa, puesto que sus «cosas» le dan mejor compañía que las demás alumnas) que encuentra en el fondo del aula. Citadas en estilo directo, las palabras con las que las monjas describieron luego su comportamiento (l. 21-23), bien muestran que salieron en defensa de Margot echándole toda la culpa a Adriana.

A la hostilidad que le manifiestan las monjas hace eco la que la espera en casa, donde «hubo consejo de guerra» (l. 4), expresión que viene a sugerir que en el ámbito familiar se considera la situación como un caso de excepcional gravedad, digno de un proceso militar (no olvidemos que el colegio se asimila también a un ejército). Ironía perceptible de la narradora (Adri adulta). El silencio «espeso» de Tata María esperándola a la salida de la escuela (l. 5), la mirada llena de reproches de Joaquín el portero (l. 9-10), o aun la lluvia abundante que cae sobre la ciudad (l. 5), son otros tantos elementos anunciadores de la bronca que espera a la niña en el gabinetito de su madre (última parte del texto). Una escena de la que resalta la hostilidad y frialdad de la madre, tanto en la severidad de su actitud (citar l. 27: «Estaba muy seria. No llevaba las gafas puestas, pero las sostenía en la mano derecha»; también: «sin mirarme», l. 28; «ella sería muy severa conmigo», l. 31, con el superlativo) como en la dureza de sus palabras, en estilo directo: ya, desde el principio, el imperativo «–Acércate» (l. 28) permite imaginar el tono tajante de todas las réplicas de la madre. Así la vemos formulando acusaciones infundadas: «–Has intentado quitarle el postre a otra niña», (l. 32), y oponiéndole a Adri la actitud ejemplar de Cristina, su hermana mayor.

El castigo que le prepara no hará más que confirmar ese desamor materno y la difícil relación entre madre e hija: temas recurrentes en la obra entera de Ana M. Matute, y que remiten a su propia infancia (dimensión autobiográfica de la novela, madre de Ana María Matute poco pródiga en caricias, según los testimonios de la escritora).

Una relación (con la madre, con la familia) que, **en el documento 2**, parece casi inexistente. En ningún momento la narradora evoca a su madre u otro pariente, excepto en la última frase, donde indica, al contrario, que «aparte, al otro lado del pasillo, vivía su familia» (l. 36), como si la niña no formara parte de ella. Lo cierto es que vive en otro lugar de la casa, separada de ellos como por una frontera estanca (= el pasillo), a imagen y semejanza de Adri (en *Paraíso inhabitado*) cuya habitación se encuentra en la «parte innoble» de la casa (con la gente del servicio), por oposición a la «parte noble» ocupada por los «Gigantes» (categoría opuesta a los «Gnomos» o «Enanos» en los que la niña se incluye). Los candidatos podrán comentar que la pequeña Adri se aventura de noche hasta la zona noble de la casa para vivir allí aventuras mágicas, cruzando el pasillo a bordo de un (imaginario) barco de papel, asistiendo a la «sinfonía de destellos» de las lámparas-arañas del salón, o viendo cómo el Unicornio se escapa del famoso tapiz en el que vive enmarcado... (ver principio de la novela).

Volviendo al doc. 2: la narradora sugiere la indiferencia o frialdad de “los suyos” al no mencionarlos casi nunca (tan sólo alude a sus padres en la l. 9), al no tener otros recuerdos que los relacionados con Piedad (l. 9-10), y al indicar que «nadie, nunca, le contó otros cuentos» que los que esta le contaba (l. 23). De no existir Piedad, si nos fijamos en el último párrafo, el mundo hubiera sido para la niña una fuente constante de peligro o de inseguridad.

Imagen de una niña abandonada al único cuidado de la criada. ¿Desamor de los padres? ¿Hábito social?

Más aún, en el **documento 3** en ningún momento se evoca a la familia, como si no existiera. La nodriza ocupa todo el espacio textual (omnipresente), por ser la única que contaba para el niño, el único «asilo» en su niñez (v. 9), una verdadera madre, inolvidable («La vida entera he de acordarme», v. 1 ; «Aún la recuerdo», v. 15).

Hasta el mundo circundante parece hostil, debido al calor aplastante : «Allá en la aldea calcinada/ (alguna cabra y mucho sol)» (versos 11 y 12).

[*Transición hacia la segunda parte*]. Los tres textos subrayan la ausencia de la figura materna. Los niños se construyen sin madres, o con madres de sustitución. Unas criadas que suplen las carencias afectivas de los niños, que aparecen como verdaderas madres, sustitutas de las madres “biológicas”.

### **[Segunda parte : la tata o nodriza como figura materna]**

[Se puede empezar por cualquiera de los tres documentos, aunque parece muy apropiado seguir con el doc 3, luego pasar al 2 para volver al 1].

Observar que los tres documentos dan una imagen esencialmente elogiosa de la criada-nodriza al servicio de la casa, quizá en menor medida –o de otra manera– en el texto 1.

**El poema** de Vicente Palés Matos ofrece un retrato muy estilizado y laudatorio de la nodriza negra. Se destacan virtudes como:

- La dulzura, la ternura, el cariño hacia el niño : «sus dulces ojos comprensivos» (v. 3)
- La robustez, tranquilidad y protección que le inspiraba al niño: «era la negra sombra grata: ceiba de tronco amparador» (v. 13-14); la falda como «un nido de algodón» (v. 10) ; «su aire de tortuga» (v. 17), etc.
- La alegría: «Reía con risa de melaza» (v. 7).

La relación de la mujer con los orígenes y la tierra natal participa también de la construcción de una figura materna. Se puede observar que algunos detalles como «los dientes de arroz» o la «risa de melaza» remiten de forma metafórica a las antiguas actividades de los esclavos que trabajaban en las plantaciones de caña de azúcar y otros cultivos del Caribe como el arroz. Con estos rasgos y también el «aire de tortuga» de la mujer, se sugiere la relación estrecha que existe entre ella y la naturaleza (animales, plantas y árboles: la ceiba, etc.).

Otro aspecto (positivo) de su persona: era una fascinante contadora de cuentos: «la magia de su voz» (v. 20), cuentos de su tierra, de su propio imaginario, cuentos «de aparecidos» capaces de aterrorizar al niño, pero también de cautivarlo y hacer que se rindiera al sueño: papel de la madre.

Recurriendo a la etimología de la palabra «nodriza» (=la que alimenta, la que nutre), se puede comentar su función nutricia, señalada en la primera estrofa del poema cuando es evocada amamantando al niño («el gordo seno que me daba», v. 5).

Elementos de la ropa como «el delantal de calicó» participan también de la construcción de una figura materna. Esto se confirma de forma explícita en el penúltimo verso, en el que el yo poético le reconoce a su nodriza una «pastosa voz de madre» (v. 31).

Observar todos los recursos de los que se vale el poeta para poner de realce las virtudes de la nodriza: comparaciones, metáforas, ritmo del poema, sonoridades (asonancias), encabalgamientos, etc. hasta el verso final en el que le da la palabra como para fijar para siempre su modo de hablar, y mantenerla en vida: «-¡Niño, pod Dioj...!» (v. 32). El poema como modo de expresión adecuado, idóneo, para la expresión de la añoranza y del dolor causado por la pérdida del único ser querido en la niñez, etapa fundamental en la vida de un ser humano, como pretendió Ana M. Matute durante toda su vida. Se puede recordar, en efecto, que la escritora consideraba la infancia como un período fundamental en la vida del ser humano y no como una simple transición hacia la vida adulta (Matute pensaba, al contrario, que el adulto es lo que queda del niño). Por eso en sus novelas como en sus cuentos Matute no dejó nunca de escudriñar en el interior de los niños, confrontándolos asombrados e inocentes al universo cruel o incomprensible de los adultos como para expresar de la mejor manera un distanciamiento afectivo entre la realidad y el sentimiento.

No menos elogioso resulta ser el retrato de Piedad en el **documento 2**.

Se puede empezar comentando el significado y simbolismo del nombre : «Piedad», connotaciones religiosas : compasión, devoción, misericordia. Un nombre que supone amor al prójimo.

Como en el texto anterior, la criada al servicio de la casa cuida sin cesar de la niña, cada día y de la mañana a la noche. De la línea 10 («Piedad me despertaba por las mañanas») hasta la l. 18, se enumeran siguiendo el orden cronológico (son importantes las indicaciones temporales : «por las mañanas», «por la tarde») las actividades de la criada a lo largo del día: siempre atenta a la niña, cuidando de ella como una madre. Observar la serie de verbos de acción en imperfecto de indicativo, tiempo de lo repetitivo, de los hábitos («me vestía y me peinaba, me daba de desayunar y me hacía el bocadillo, etc.», l. 11). Entrega total.

Como en el texto anterior, se esboza de ella un retrato en el que los rasgos físicos (primeras líneas, de las que se destaca una impresión de robustez, solidez, redondez: mujer rechoncha sin ser gorda) dejan lugar rápidamente a rasgos de carácter como la malicia y la viveza (jugando pellizcaba a la niña hasta hacerla rabiarse, l. 4), pero una malicia que no es sino una forma de complicidad y de ternura. Una ternura desbordante, una mujer extremadamente cariñosa, como lo recalcan los numerosos besos (obsérvese la gradación: «cientos, miles de besos», «besos sueltos o series de seis, siete», y la adjetivación: «besos rotundos», «sonoros», «breves y ligeros, cálidos y dulces») que le daba a la niña en diferentes partes del cuerpo («en el pelo, en la frente, en las mejillas»). Papel de la enumeración. Léxico del beso (saturación: l. 4-8), señal y símbolo de afección, de amor. En las últimas líneas del texto reaparece esa imagen de Piedad como encarnación de la afección, con el mismo léxico del beso y del abrazo, las metonimias de los labios y los abrazos : «unos labios que siempre me besarían, unos brazos que nunca dejarían de abrazarme, una máquina de querer que funcionaba a tope, siempre igual, cuando me portaba bien, y cuando me portaba mal» (l. 32-34). Un amor total, perenne e incondicional.

Como en el texto anterior, Piedad es también una voz, una contadora de cuentos (oralidad) representativos de su propio imaginario, que es también un imaginario colectivo (popular).

Más virtudes: también como la nodriza del poema, Piedad es sinónimo de seguridad, de refugio, de calor y blandura. Serie de metáforas espaciales: «un lugar en el que ningún enemigo me capturaría jamás, un castillo blando y caliente como una cama recién hecha» (l. 32). Piedad era ¡casa!, mi casa, y era el mundo» (l. 34-35). Notar cómo se pasa de los artículos indefinidos («un lugar», «un castillo», «una cama»), al definido «el mundo», pasando por el posesivo: «mi casa».

Contrasta un poco la evocación de Tata María en el **texto 1**, por no dar tanto relieve la escritora (al menos en este pasaje de la novela) al cariño de este personaje para con la niña de la que se ocupa. Al contrario, su «silencio espeso» (l. 4) es señal de reproche, así como la ausencia del habitual «beso volátil» (l. 7), expresión que nos remite a la página anterior de ese mismo capítulo 5, en la que Adriana rememora el besito, «como una caprichosa mariposa», que cada mañana le daba Tata María al dejarla a la puerta del colegio. Su Tata le daba menos pruebas de afecto que cuando era muy niña, excepto ese beso volátil destinado a animarla:

Sólo cuando me abandonaba frente a la verja de altas lanzas negras –ahora me acompañaba de la mano hasta las escaleras que conducían a la puerta encristalada–, me daba un besito pequeño, muy pequeño, en el flequillo, o donde más o menos alcanzara. Porque parecía tener prisa en dejarme, en abandonarme, y aquel beso era como una caprichosa mariposa, que unas veces se posaba, y otras volaba por su cuenta, sin apenas rozarme. (p. 76-77)

Desde el principio de la novela, el lector sabe que Tata María y la cocinera Isabel son las personas más cercanas a la niña desde su infancia. En las primeras páginas, la narradora ha contado, en efecto, cómo solía refugiarse debajo de la mesa de la plancha para escuchar las conversaciones de las dos criadas, y cómo estas le leían o le contaban muchos cuentos. Asimismo, ha contado cómo Tata María la ayudó a cruzar por primera vez la puerta del colegio. Más adelante en la novela no dejará de reforzarse la imagen positiva de Tata María, muy a menudo asociada a la cocinera Isabel (quien llegará a ser la amiga verdadera, por excelencia), volviéndose ambas mujeres cómplices de los niños Adri y Gavrila en su deseo de estar juntos, y su amor incipiente.

En el fragmento que nos ocupa, pese a la contrariedad o desaprobación que muestra respecto a lo que ha pasado en el colegio («la has armado»), Tata María hace perceptible su cariño por la niña, y su voluntad de protegerla y ayudarla. El vínculo afectivo que existe entre ambas se plasma en la imagen de ellas dos reunidas bajo el enorme paraguas que ha traído Tata María: «donde las dos nos cobijábamos» (l. 6). Notar también el afectuoso «niña» que utiliza dos veces Tata María cuando le habla a Adri (l. 12 y 14). Y eso no para regañarla sino para darle consejos, destinados a ayudarla a evitar lo peor: «Sé humilde, niña, sé humilde... No te insolentes ahora, cuando mamá te hable... Ten paciencia» (l. 12-13). Palabras pronunciadas «casi en un susurro» (l. 12), como en secreto, con compasión y dulzura, como indican también los puntos suspensivos. La criada buena y compasiva que es María no puede ayudar a la niña frente al dragón de su madre. El miedo a la madre se comunica a la Tata que teme por la niña. La madre lo aplasta todo y la figura cariñosa de la Tata se ve totalmente borrada en este fragmento por la austeridad, la severidad y la falta de compasión de la madre.

Es de notar la ausencia de la madre a la salida del cole y su presencia para el castigo; de forma opuesta, está presente Tata María a la salida del colegio pero no en el momento del castigo. Bien vemos que ambas mujeres son dobles invertidos, las dos caras de la figura materna para la niña. El texto empieza con la figura buena y se acaba con la figura mala, la autoridad y la falta de comprensión.

Se puede añadir que Tata María está al servicio de la casa desde hace mucho tiempo, que ha criado también a la madre de Adri y a la tía Eduarda (hermana de la

madre, dos caracteres opuestos, como Adri y su hermana Cristina), lo cual puede explicar también su actitud conciliadora. Por otra parte, su misma condición de criada al servicio de la casa impide que se oponga a los “señores”. Ni pensarlos. Será a escondidas de la madre como ella e Isabel protegerán el amor naciente entre Adri y Gavrila, como harán que Adri frecuente a gente “diferente” del mundo burgués en el que su madre quisiera encerrarla.

[*Transición hacia la tercera parte*] Los tres documentos, en su evocación de la criada, presentan una dimensión socio-cultural que conviene comentar, para descubrir quizá en ellos un mensaje o un compromiso por parte de los autores.

### **[Tercera parte : aspecto socio-cultural – compromiso de los autores a favor de los humildes – valorización de un oficio y de una condición]**

Gracias a estos retratos elogiosos de la criada/nodriza, los textos forjan así una literatura de compromiso social dándoles un papel importante a las mujeres “de la sombra”, a las mujeres “de la cocina”. Homenaje implícito a las que se callan prodigando amor y cariño, mientras se condena (también de forma implícita) a la madre burguesa e indiferente.

Posibilidad de empezar diciendo que en algunas entrevistas (con la escritora Juana Salabert, por ej.), Ana M. Matute recuerda cómo, al mezclarse en los veranos de su infancia con los niños del pueblo de Mansilla de la Sierra (en la Rioja logroñesa), y luego durante la Guerra Civil, se dio cuenta de las inmensas diferencias y barreras sociales que existían en España. Y también de la bondad y generosidad extremas de algunas personas, más allá de cualquier criterio de clase. De ahí el «compromiso» presente en sus obras: «Yo nunca he renunciado a ese compromiso social, que no es estrictamente político, sino con los seres humanos. Y he seguido ese compromiso sin asesinar a la literatura.» (entrevista con Amelia Castilla, internet).

Un compromiso bien perceptible en *Paraíso inhabitado*, así como la existencia de un abismo social en el contexto de la época. Se le repite dos veces a Adri que es «una señorita» (l. 22, l. 33), lo cual supone un comportamiento bien definido: lo que ha hecho «no es propio de una señorita», le dice su madre (l. 33). La que sí corresponde a este perfil (al menos al principio de la novela) es su hermana mayor, Cristina. Ella es la “niña de mamá”, y la madre la representante de la burguesía de aquel tiempo, en su aspecto más conformista. Al lado de esa clase burguesa, pero sin mezclarse con ella, está la gente de clase social humilde, «la gente del servicio», como se dice en la novela. Asimismo, en el colegio, están las niñas de buena familia y, al otro lado del muro del patio de recreo, «las Pobres», que reciben gratuitamente instrucción gracias a obras de caridad (por parte de las «asociaciones de damas» de las que la madre de Adri algún día fue presidenta...).

Como sabemos, la casa de Adri y también la de la niña del documento 2 tienen sus separaciones estancas (la zona «noble», y la zona «innoble», en *Paraíso inhabitado*). El que la pequeña Adri haya decidido vivir en esta zona (la innoble) ya es significativo de su adhesión a la gente del servicio de la casa, y en este sentido encarna el fenómeno de la ruptura de clase. Al acabarse nuestro fragmento, Adri parece rebelarse, negarse a ser «una señorita», y no querer ser como su hermana Cristina.

La actitud de Adri refleja también la adhesión de la autora a los humildes. A lo largo de la novela (y sobre todo al principio), la mirada perpleja de Adri ante el comportamiento de los Gigantes respecto a los “pobres” encubre una denuncia implícita de la marginación social de la que son víctimas por parte de las clases poderosas, constituyendo, de modo más general, una apuesta de la autora por los seres desprotegidos, por la fragilidad de los débiles que sucumben ante los más fuertes.

En la novela, los de condición humilde están representados, entre otros personajes, por Isabel, de quien Adri se sorprende que no sepa leer, y Tata María, con sus supersticiones y tradiciones propias de su tierra natal, probablemente la costa cantábrica, que a veces recuerda con nostalgia (así por ejemplo cuando evoca a las mujeres de los

pescadores encendiendo candelas en sus casas hasta el regreso de las barcas, ver p. 155).

A través de esas criadas, se valoriza la cultura y el imaginario popular, en particular los cuentos orales : Si no aparece esta dimensión en nuestro fragmento de *Paraíso inhabitado*, aunque está muy presente en la novela, se la indica con insistencia en **los doc 2 y 3**, como ya hemos observado.

Pero también resulta interesante analizar el contenido de esos cuentos, cuando lo conocemos, como en el **texto 2**: l. 18 a 21. Cuentos «de pastores y ovejas», no «de princesas, ni siquiera niños y niñas, sólo mozos y mozas que comían pan con tocino». Es decir, cuentos que remiten a la vida real en un contexto rural y popular, que es el de donde proceden las criadas. Cuentos que eran todo lo contrario de los cuentos maravillosos, en los que, además, las brujas «no tenían poderes», sino que «eran unas mujeres muy malísimas y muy avaras, que en vez de echar maldiciones subían las rentas todo el tiempo»: alusión indirecta (aunque apenas) a la explotación de los pobres por los poderosos en los pueblos de la España de aquel tiempo (caciquismo). «Y no había hadas, y por eso los buenos perdían casi siempre» : denuncia velada de las injusticias sociales.

**En los 3 textos**, se valoriza una figura, con los valores humanos que encarna (generosidad, etc.), con sus hábitos de cada día (por ejemplo, «los consultorios sentimentales de la radio, el transistor siempre encendido, siempre a mano», doc. 2, l. 15-16) y, a través de ella, un oficio y una condición: los de la criada que se ponía al servicio de una familia durante toda su vida, lejos de los suyos, para sobrevivir. Algo que el escritor español Gustavo Martín Garzo, heredero de Matute, evoca como sigue en unos de sus libros (*Los viajes de la cigüeña*, 2008, p. 161), basándose en sus propios recuerdos :

... quise referirme a aquellas chicas que, cuando yo era niño, tenían que salir del pueblo para servir. Sus familias eran pobres, y ellas encontraban en la posibilidad de trabajar como criadas la única alternativa a un futuro de oscuridad. Llegaban a la ciudad llenas de temor, y muchas veces se pasaban semanas llorando porque se acordaban de sus padres y hermanos. Iban a una casa prestada, trabajaban por nada y carecían de todo tipo de derechos, pues debían permanecer las veinticuatro horas del día al servicio de sus señores. Y yo hablé de esas chicas y de aquellos trabajos cercanos a la esclavitud, y utilizando unas palabras de Bertold Brecht, expresé mi disgusto por haber pertenecido a la clase que las había tratado de esa manera:

*Crecí como el hijo de gente rica. Me educaron en el hábito de ser servido, y me enseñaron el arte de impartir órdenes. Pero cuando crecí y miré a mi alrededor no me gustó la gente de mi clase, ni tampoco impartir órdenes y ser servido.*

Más aún, en el **documento 3** el compromiso del poeta se convierte en una denuncia de las condiciones de vida de la población negra en el Caribe y la falta total de consideración de los blancos, cuando pasa a evocar, en el espacio de dos versos, la manera como acabó la vida de su nodriza negra : «La encontraron acurrucada/como un perro, contra un rincón» (v. 25-26, penúltima estrofa). Se siente allí la indignación y el compromiso propiamente sociopolítico del autor. Posibilidad de extender la reflexión a los escritores que defendieron y siguen defendiendo los derechos de las minorías étnicas y pueblos autóctonos en el Caribe y toda América latina (como la indígena guatemalteca Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz en 1992).

### **[Conclusión]**

- Tres textos que proponen nueva visión de la figura materna ; deconstrucción y reconstrucción de la figura materna y del amor de tipo materno.

- Tres textos que, en su representación de la figura de la criada con las virtudes que hemos señalado y el énfasis en la capacidad de abnegación de esas mujeres, cuestionan la misma noción o el mismo concepto de “madre”, además de realzar un oficio y de abogar por la condición de los humildes.

- Tres textos que remiten todos a unas realidades sociales y culturales concretas, que existieron, lo que no les impide ser profundamente poéticos, en particular los textos 2 y 3. En cuanto al fragmento de *Paraíso inhabitado*, es sin duda una de las páginas más representativas de ese “realismo” subjetivo que Ana María Matute supo cultivar con maestría, inyectándole una buena dosis de fantasía e imaginación creadora como aparece en otras páginas de la novela.

# ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

## Esprit de l'épreuve

Comme son nom l'indique, cette épreuve évalue la capacité du candidat à réagir face à une « situation professionnelle » donnée, à penser et à se projeter en tant que futur enseignant pour concevoir une séquence pédagogique à partir d'un dossier composé de supports variés, ambitieux et authentiques. Les deux parties de l'épreuve sont ainsi intimement liées par une cohérence interne, qui induit une démarche formatrice : le passage d'un regard « universitaire » (première partie de l'épreuve) à celui d'enseignant, concepteur d'un dossier destiné à ses élèves (seconde partie). La succession des questions posées dans la seconde partie de l'épreuve correspond à une démarche logique de conception d'un projet pédagogique qui prendra en compte le niveau de la classe auquel il est destiné, les connaissances que le dossier permet de faire acquérir, l'ordre des documents dans la séquence, les difficultés propres à chaque document qui sont aussi fonction du niveau de classe choisi, les outils linguistiques mis en œuvre et les activités langagières qui permettent d'accéder au sens. Concevoir un projet pédagogique cohérent c'est faire montre d'une aptitude à comprendre et à interroger les documents étudiés pour finalement leur donner du sens dans une véritable démarche pédagogique. Cette démarche s'inscrit dans une logique globale qui doit permettre à l'élève d'apprendre une langue et une culture qui participe à la construction d'une réflexion personnelle toujours plus étayée et toujours plus nuancée dans le cadre d'une formation citoyenne.

## Modalités

Les candidats disposent de trois heures de préparation pour les deux parties de l'épreuve (en espagnol et en français) suivies d'une heure d'épreuve orale : 20 minutes d'exposé puis 10 minutes d'entretien avec le jury, pour chaque partie.

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

### En quoi consiste la partie en espagnol ?

Pour la partie en espagnol, le dossier est suivi d'une consigne qui demande au candidat de présenter les documents qui le composent (en général au nombre de trois), en explicitant ce qui les relie avant d'analyser par le menu le premier d'entre eux. Cette première partie (d'une durée maximale de 20 minutes) se clôt par un entretien de dix minutes. Le jury souhaite ici s'assurer de la **solidité des connaissances et compétences disciplinaires** du candidat, de sa parfaite **maîtrise de la langue espagnole** (correction linguistique : phonétique, syntaxe, morphosyntaxe, lexique), de sa **capacité à communiquer** (fluidité, débit, clarté, registre de langue, interaction lors de l'entretien) ainsi que de ses **savoir-faire en matière de compréhension, d'analyse et d'interprétation** – ce qui suppose alors un usage éclairé du vocabulaire, des méthodes et des différents outils d'analyse propres à chaque support.

## Liste commentée des 11 documents principaux des sujets de la session 2018

1. "Fragmento de la novela de Julio Manegat, *Spanish Show*, Barcelona, editorial Planeta, 1965." (Esp.)
2. "Un texto de Juan Negrín, "Discurso de despedida de las Brigadas Internacionales", *La vanguardia* (Barcelona), 26 de octubre de 1938." (Esp.)
3. "Fragmento del cuento de Mario Benedetti, "Los astros y vos", in *Con y sin nostalgia*, 1997." (Urug.)

4. “Un cuadro de Fernando Arroyo, *El estudiante Rafael Guijarro se tira por la ventana a la llegada de la policía*, 1970. Óleo sobre lienzo, 130x130 cm. (Galería Karl Flinker, París).” (Esp.)
5. “Una secuencia de la película de Paula Markovitch (1968), *El Premio*, 2010.” (Arg.)
6. “Un cuadro de José de Ribera, *La mujer barbuda (Magdalena Ventura con su marido)*, 1631, Óleo sobre lienzo, 196x127 cm. Madrid, Museo del Prado.” (Esp.)
7. “Un poema de Vicente Huidobro, “Torre de Eiffel”, in *Tour Eiffel*, Madrid, ed. Pueyo, 1918.” (Chile)
8. “Un poema titulado “Romance nuevamente rehecho de la fatal desenvoltura de la Cava Florinda”, anónimo, siglo XVII, in *Flor Nueva de Romances Viejos*, ed. Ramón Menéndez Pidal, Espasa Calpe, Madrid, 1991 (33<sup>e</sup> ed.).” (Esp.)
9. “Fragmento de la novela de Eduardo Mendoza, *El misterio de la cripta embrujada*, Barcelona, Seix Barral, 1979.” (Esp.)
10. “Fragmento de la novela de Mario Vargas Llosa, *La fiesta del chivo*, 2000.” (Perú)
11. “Fragmento de un texto de Ernesto Che Guevara, “Crear dos, tres..., muchos Vietnam es la consigna, 16 de abril de 1967”, in *Obras completas*, Buenos Aires, Macla, 1997.” (Arg.)

Comme l’an dernier, 6 de ces 11 documents portent sur l’Espagne et 5 sur l’Amérique Latine. Ils couvrent la majorité des champs des études hispaniques (littérature, arts visuels, civilisation). Cette année trois extraits de romans, deux poèmes, un extrait de *cuento*, deux tableaux, une séquence filmique, deux extraits de textes dits de civilisation, étaient soumis aux candidats. L’ensemble des sujets couvre une période allant du Siècle d’Or à l’époque contemporaine.

Ce classement montre assurément la richesse et la diversité culturelle du monde hispanophone. Il révèle aussi l’absolue nécessité pour les futurs enseignants d’espagnol de bien cerner les spécificités de la vingtaine de pays qui composent l’Amérique Latine et de l’Espagne. Il est, en effet, essentiel que les candidats approfondissent leurs connaissances littéraires, linguistiques, historiques, géographiques, sociologiques et qu’ils appréhendent convenablement les enjeux majeurs qui traversent et structurent chaque pays de l’aire hispanique. À titre d’exemple, qu’il nous soit permis de citer les enjeux des politiques mémorielles mises en place – à plus ou moins long terme et de manière plus ou moins satisfaisante – à la fin des dictatures qui ont frappé le cône Sud au cours des années 70 ou encore à partir de la transition espagnole. En effet, comment comprendre les pactes d’oubli, les différentes amnisties, puis les lois de « *recuperación de la memoria histórica* », sans une profonde connaissance des différents régimes dictatoriaux et de leurs politiques répressives qui sont à l’origine d’une mémoire traumatique.

Afin de transmettre aux générations futures une langue et une culture avec ses enjeux et en tenant compte de ce qui *de facto* évolue, nous invitons les candidats et futurs enseignants, non seulement à connaître leurs classiques, mais également à s’entraîner à interroger le sens des documents étudiés en les contextualisant, et en les replaçant dans une trame plus vaste – littéraire, sociale, historique... – qui éclaire, complète et enrichit le sens littéral ou la simple description, s’il s’agit d’iconographie ou d’images en mouvement. D’autre part, il s’agira aussi d’être capable d’établir des ponts entre les documents, les pays, les époques et les genres dans le but de relever les liens qui existent entre les différents documents du dossier, les questionnements et les enjeux communs qui s’en dégagent et l’axe qui les unit, ainsi que la première partie de l’épreuve y invite les candidats.

### Présentation du dossier (5 min maximum)

#### Remarques générales

Cette première étape consiste en une **présentation rapide et efficace**, en espagnol, des différents documents qui composent le dossier pour déboucher sur la mise en évidence de leur relation autour d’un **axe fédérateur**. Le jury attend ici une présentation **concise et synthétique** de chaque document, c’est-à-dire une description qui tienne compte des

caractéristiques de chacun (nature, thèmes et motifs principaux, ton, registre, genre, contexte...) pour mieux rendre compte de leur spécificité et ainsi les mettre en regard de façon pertinente.

Cette année encore, le jury a pu constater deux principaux écueils : si de très nombreux candidats se contentent de lire le paratexte (démarche improductive), d'autres se lancent dans un commentaire confus de tous les documents (ils perdent alors un temps précieux, s'éparpillent en s'égarant trop souvent dans la paraphrase ou la description stériles). Or, le but à ne pas perdre de vue est de produire du sens, de la signifiante, de faire entendre la spécificité et l'enjeu de chaque document afin de mieux souligner le rapport qui les unit.

Concernant les informations bibliographiques données (le paratexte), nous rappelons qu'il ne suffit pas de les lire à haute voix pour présenter les documents. À ce propos, le rapport 2017 offre un précieux rappel des règles typographiques liées à ces notes. Connaître ces règles permettra aux candidats d'éviter de fâcheux contresens, de ne pas confondre le titre d'un article avec celui d'une œuvre, le titre d'une nouvelle avec celui du recueil duquel il est tiré ou encore la ville de publication d'un ouvrage avec le lieu de naissance d'un auteur. Par exemple, si Vicente Huidobro a pu être édité à Madrid, comme c'était le cas pour le recueil *Torre Eiffel*, il n'en reste pas moins un auteur chilien incontournable, connu notamment pour être le fondateur du « Créationnisme », mouvement d'avant-garde hispano-américain du début du XX<sup>e</sup> siècle. Cette information sommaire avait toute son importance pour saisir la problématique qui émergeait de l'étude du dossier n° 7. De même, si la tentation était grande de considérer le texte de Ernesto Che Guevara – dossier n° 11 – comme un discours prononcé en public, le paratexte, à la fois simple et clair, permettait d'éviter toute interprétation erronée.

### **La présentation des documents**

Le vocabulaire propre à l'analyse de chaque document doit être parfaitement maîtrisé pour mener à bien cette première étape, car on ne présente pas un poème comme on présenterait un article de presse ou une séquence filmique (nous proposons, plus loin, une bibliographie indicative à ce propos). Les candidats devront toutefois se garder d'exposer les éléments caractéristiques des documents sous la forme d'un catalogue inactif. En effet, si certains candidats ont proposé quelques repérages de procédés poétiques, argumentatifs, littéraires, cinématographiques ou artistiques, peu ont su les exploiter à bon escient et les présenter comme éléments porteurs de sens. Nous rappelons donc ici que, si la maîtrise du vocabulaire de l'analyse est un préalable indispensable, celle-ci devra absolument servir une vision globale du document. Ainsi, on ne se contentera pas de dire, par exemple, qu'il y a une anaphore dans un discours mais, si cette figure paraît significative, on indiquera pourquoi en signalant rapidement l'effet produit par celle-ci dans la globalité du texte présenté. Il faut aussi fuir les généralités et le placage de connaissances (une anaphore ne produit pas toujours les mêmes effets). Pour cela, les candidats devront exercer leur esprit critique, en se montrant attentifs à la singularité des documents proposés.

Nous l'avons dit, la présentation devra être concise. Il faudra juste présenter chaque document de façon synthétique, en insistant sur l'essentiel : sa forme, son contenu et ce qui le relie à l'ensemble du dossier proposé. Cet exercice est délicat car il consiste à faire des choix, à sélectionner uniquement des éléments porteurs de sens en les présentant de façon claire et rapide. De fait, c'est à travers ces choix que l'axe fédérateur commencera à prendre forme.

Les candidats pourront apporter des informations sur les auteurs des documents et/ou leur contexte historique, littéraire ou artistique. Elles devront être choisies de façon pertinente et être en lien direct avec les documents qu'elles contribueront à éclairer. Ainsi, si la présentation du dossier n° 11 devait faire l'économie d'un long développement consacré aux différentes étapes de la vie de Che Guevara, il était important de souligner qu'en avril 1967 le guérillero héroïque avait déjà quitté Cuba et renoncé à toutes ses responsabilités révolutionnaires dans la grande île.

## La mise en relation

Elle s'inscrit dans le prolongement de la présentation. Les candidats détermineront et expliciteront les points communs et les différences qui unissent et/ou opposent les documents qui donnent corps au dossier. Il n'est pas question, comme cela a souvent été le cas cette année, d'ajouter les thèmes de chaque document dans une grande thématique commune mais plutôt de percevoir les axes de sens qui émergent du rapprochement et de la confrontation des documents (complémentarités, échos, discordances, tensions, oppositions, ruptures...). Pour cela, il faut prendre du recul face au dossier et toujours examiner les différentes perspectives que peuvent présenter les documents les uns par rapport aux autres.

L'axe proposé ne sera pertinent que s'il traverse l'ensemble des documents pour ainsi les faire dialoguer. Par exemple, pour le dossier n°3, on pouvait proposer: *“Los tres documentos presentan el lugar del individuo (testigo, víctima, verdugo, cómplice, indiferente...) ante la violencia política (dictaduras / revoluciones).”* La mise en relation du dossier n° 6 pouvait se présenter comme suit: *“El conjunto de documentos cuestiona la institucionalización de LA norma, la relación normalidad / a-normalidad / e-normidad y la hibridez.”* La formulation peut aussi prendre la tournure d'une question directe. Ainsi, pour le dossier n° 8 on pouvait se demander : *“¿Cómo el tratamiento literario y estético de la pulsión escópica invita al destinatario de los tres documentos a reflexionar sobre la noción de culpa a través de la reinterpretación de la Leyenda, sea bíblica o profana?”*. On le voit, l'attention portée à chaque document (qui doit être perceptible dès leur présentation) est le préalable indispensable à une mise en relation judicieuse. De même, le bagage culturel des candidats est ici le garant d'une approche pertinente et d'un axe fédérateur convaincant. Prenons pour dernier exemple le dossier n° 9. La mise en relation des documents devait prendre en compte le thème de la variation autour de l'écriture picaresque au risque de passer complètement à côté de l'enjeu du dossier. Le jury attendait donc des candidats qu'ils connaissent les caractéristiques principales de ce genre fondamental de l'histoire de la littérature espagnole, qu'ils soient capables de les reconnaître et de les repérer – dans l'extrait de *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* bien entendu, tout comme dans l'adaptation en bande dessinée faite en 2008 par Enrique Lorenzo, mais aussi dans le fragment du roman *El misterio de la cripta embrujada* de Eduardo Mendoza qui induisait des rapports intertextuels manifestes avec l'écriture picaresque.

Comme on le voit, bien que rapide dans sa présentation, cette première étape est essentielle pour la bonne orientation du reste de l'épreuve – il faut donc ne pas hésiter à y consacrer du temps lors de la préparation. Elle mobilise déjà des savoirs et savoir-faire exigeants et prépare le terrain de la deuxième partie, didactique.

Le jury félicite les candidats qui ont su faire preuve de sensibilité et de finesse dans l'approche des différents supports proposés tout en s'appuyant sur une solide culture générale (garde-fou contre les hors-sujets et contresens).

## Analyse du document (environ 15 minutes)

C'est la partie centrale de l'épreuve en espagnol. Les candidats doivent y mobiliser un savoir-faire acquis, en principe, tout au long de leurs études supérieures. En effet, l'analyse de documents ne s'apprend pas en quelques semaines avant les épreuves orales. Elle fait appel à une méthodologie rigoureuse, acquise au fil des années, et à une solide culture littéraire, iconographique, historique et filmique. De nombreux ouvrages existent, qui permettent de se préparer à cette partie de l'épreuve de façon optimale. Leur fréquentation assidue est indispensable tout au long de l'année qui précède les épreuves.

L'exposé des candidats ayant une durée de vingt minutes maximum, ceux-ci doivent garder à l'esprit qu'une fois écoulées les **cinq minutes** (maximum) consacrées à la présentation du dossier, il ne leur reste plus qu'une **quinzaine de minutes** pour expliquer avec rigueur un document dont la grande complexité rend l'exercice un peu périlleux. Les candidats doivent faire montre de qualité d'analyse et de synthèse et prendre en compte le

caractère spécifique de chaque document au moment d'en commencer l'analyse. Un monologue intérieur n'est pas un récit à la troisième personne ; un discours n'est pas un extrait de mémoires ; une séquence de documentaire n'est pas un extrait d'œuvre de fiction...et l'approche privilégiée par le candidat doit le faire apparaître clairement.

Ce rapport n'a pas la prétention de rappeler des éléments méthodologiques, mais nous entendons proposer des pistes permettant aux candidats de préparer leur prestation orale de la meilleure des façons, en leur communiquant les attentes du jury.

### L'introduction

Elle ne peut se limiter au paratexte, déjà utilisé lors de la présentation des documents, car le but même de l'introduction est de proposer une démarche qui retiendra l'attention du jury (*captatio benevolentiae*). À ce titre, elle se doit de proposer une **problématique** qui tienne compte à la fois du **fond** et de la **forme** du document et un **plan** qui éclairera le jury sur la **cohérence et l'intérêt de la démarche** adoptée par le candidat. Plus que toute autre partie de l'analyse, l'introduction doit **séduire** par sa **rigueur** et sa **pertinence**, par la capacité du candidat à **cerner le problème** – le conflit – qui se niche au cœur du document. Autant que la problématique, **l'annonce du plan** qui en découle doit être claire et rigoureuse. Une erreur au niveau du plan peut révéler une compréhension lacunaire du document, pour le moins rédhibitoire. Au cours de la session qui nous occupe, l'exemple le plus probant était sans doute celui document 1 du dossier n° 10, extrait du roman *La fiesta del Chivo* du romancier péruvien Mario Vargas Llosa. En dégagant la structure interne du document, les candidats devaient veiller à bien détacher l'analepse, à l'origine du drame familial (lignes 27-38). Tout autre découpage laissait apparaître une compréhension déficiente du document.

Dans le cas de l'étude d'un texte, un plan linéaire est souvent privilégié par les candidats. S'il est le moins « risqué », il n'est pas toujours le plus pertinent. Lorsque des documents iconographiques et audio-visuels leur sont proposés, les candidats éprouvent beaucoup plus de difficultés à construire un plan, alors même qu'ils ont tous les éléments nécessaires sous les yeux. Les candidats doivent comprendre que **la problématique et le plan découlent d'une « lecture » rigoureuse et active** visant à faire émerger le **sens profond** du document, c'est-à-dire le sens construit par l'auteur – poète, peintre, photographe, réalisateur. C'est une démarche à laquelle ils doivent s'exercer pendant de longs mois pour arriver fin prêts au moment de présenter.

### Le développement

Il prolonge l'introduction et permet de se pencher sur **le cœur du problème**, signalé précédemment dans la problématique. Le candidat doit **faire émerger le ou les conflits** qu'il a pointés du doigt dans son introduction, s'intéresser avec précision à la démarche littéraire ou artistique qui présidait à **l'élaboration du document** qui lui est proposé et **illustrer son propos** par des exemples précis et soigneusement sélectionnés en raison de leur pertinence. Le candidat doit être en mesure de justifier le choix de tel ou tel passage ou le recours à tel ou tel argument. La pertinence de l'analyse et la richesse des outils sur lesquels elle s'appuie sont des éléments auxquels le jury accorde beaucoup de prix. Au service de cette analyse, il y a un certain nombre d'outils auxquels le candidat peut et doit recourir, selon le type de document auquel il est confronté. La maîtrise de cet outillage analytique, acquise après une fréquentation régulière, lui permettra une approche plus fine et aboutie du document et limitera les contresens, voire les non-sens.

Trop souvent, les candidats livrent au jury un véritable catalogue de procédés rhétoriques, stylistiques, iconographiques ou filmiques qui surgissent de nulle part et sont plaqués sans aucun lien avec le sens du document. La forme est au service d'une intention et le recours au **catalogue** ne fait que mettre en évidence les lacunes que comporte l'analyse et doit être **rigoureusement banni**.

De même, le document n'est pas un prétexte à l'étalage de connaissances culturelles, aussi étendues soient-elles. Dans le cadre des quinze minutes qui lui restent, le candidat

doit aller à l'essentiel afin de faire ressortir ce qui est fondamental. **Le jury apprécie et valorise le recours à des connaissances culturelles bien posées** qui permettent de dégager la quintessence du document et montrent que le candidat a réfléchi sur la construction du document et qu'il ne s'est pas arrêté à une approche superficielle.

### La conclusion

Elle doit être **courte, synthétique**, sans pour autant être squelettique. Elle parachève le travail d'analyse en proposant un **bilan** qui, idéalement, résout la problématique. Le jury s'attend donc à ce que le candidat revienne brièvement sur son travail, en rappelle rapidement les temps forts et la pertinence. C'est la première étape de la conclusion sans lequel le jury aurait l'impression que le candidat se dérobe et n'assume pas jusqu'au bout l'analyse qu'il a proposée. Ensuite, lors d'une seconde étape, trop souvent absente de l'analyse des documents, faute de temps ou d'inspiration, le candidat doit proposer ce que l'on appelle communément « une **ouverture** » qui, tout en gardant un lien ténu avec le document étudié, doit permettre de le prolonger d'un point de vue thématique, stylistique, historique, etc. Le jury s'attend à ce que le candidat fasse ici preuve de finesse, qu'il ne propose pas une ouverture farfelue, autrement dit qu'il utilise sa culture générale hispanique à bon escient.

## Conseils généraux concernant l'analyse et l'entretien

### L'analyse

Les candidats doivent garder à l'esprit que l'analyse n'est qu'une partie de leur épreuve et que leur temps de préparation, commun avec celui de l'épreuve en français, ne peut pas excéder 1h30. C'est bien peu pour prendre connaissance d'un dossier et ensuite se consacrer à l'analyse d'un document choisi en raison de sa complexité. Il faut donc aller à l'essentiel et pour réussir cette étape, les candidats devront, tout au long de leur année de préparation, **réactiver et enrichir** constamment leurs connaissances, **assimiler** le vocabulaire et les outils de l'analyse de documents et **s'entraîner** en temps limité pour s'approprier une **méthode de travail** et acquérir des **réflexes** qu'ils pourront alors utiliser efficacement le jour J. Plus les candidats seront entraînés pendant l'année, moins ils ressentiront d'angoisse le jour de leur épreuve, car l'analyse de documents sera devenue une routine parmi d'autres. Plus les candidats auront éprouvé leurs connaissances sur différents types de documents pendant l'année, moins ils auront le sentiment d'avoir été piégés par le document 1 qui leur aura été proposé. Dans cette épreuve, comme dans toutes les autres, **l'entraînement régulier dès le début de l'année universitaire sur tous les types de documents possibles, puis la mise en situation sont l'une des clés du succès.**

Nous rappelons aux candidats qu'ils ont à disposition le jour de l'épreuve un Dictionnaire unilingue dont la consultation peut s'avérer profitable, notamment lorsqu'ils sont face à un mot dont le caractère polysémique pourrait conduire un contresens.

### L'entretien

L'objectif de l'entretien est d'aider les candidats à tirer le meilleur parti du temps dont ils disposent. Les questions posées par le jury ont pour but d'évaluer l'étendue des connaissances disciplinaires des candidats et de faire évoluer leur exposé en leur permettant d'approfondir, d'enrichir, de reformuler ou de corriger certaines de leurs propositions. Pour que cet exercice leur soit profitable, les candidats doivent donc **adopter une attitude positive et réfléchie, se montrer ouverts, réceptifs et réactifs**. Nous encourageons les candidats à prendre appui sur les relances proposées par le jury et à prendre le temps de la réflexion avant de répondre en justifiant leur choix à l'aide d'exemples précis ou en apportant des nuances si nécessaires.

**Le jury a ainsi valorisé les candidats qui se sont montrés à l'écoute et ont su transmettre, préciser et argumenter leurs idées avec simplicité et conviction,**

**comme devant leurs futurs élèves.** Il a également été sensible à ceux qui ont su, lorsque cela s'est avéré nécessaire, revenir de façon constructive sur certaines de leurs propositions pour les **affiner** ou les **corriger**. En effet, la capacité à se remettre en question et à réviser ses propos fait partie des compétences de l'enseignant et est naturellement évaluée lors des épreuves de ce concours de recrutement. En revanche, les candidats n'ayant pas su mettre à profit ce temps de reprise ou encore ceux s'étant montrés obtus, familiers voire insolents ont bien évidemment été sanctionnés car ce manque de savoir-être reflète une démarche intellectuelle et un positionnement professionnel totalement inadaptés.

### **La langue**

Le professeur d'espagnol est l'un des référents linguistiques de ses élèves. C'est pourquoi le jury porte une attention particulière à la correction linguistique et à la capacité à communiquer des candidats. En premier lieu, les candidats doivent soigner leur prononciation qui gagne à être la plus authentique possible. On ne le redira jamais : le jury espère une langue riche d'un point de vue lexical et syntaxique. Trop souvent, ce dernier a perçu un relâchement au fil de l'entretien, préjudiciable aux candidats qui doivent veiller à ne pas se perdre dans leurs notes, à bien articuler et à contrôler leur débit (qui ne doit être ni trop lent ni trop rapide). De même, les commentaires personnels que certains candidats formulent sur leur propre prestation sont inopportuns et doivent donc être évités.

### **Bibliographie indicative - Ouvrages méthodologiques :**

- BERTHIER Nancy (dir.), *Lexique bilingue des arts visuels*, Paris, Ophrys, 2011.
- BESSIÈRE Bernard, *La peinture espagnole- Histoire et méthodologie par l'analyse de quarante tableaux du XVIe et XXe siècle*, Paris, Editions du Temps, 2001.
- CARMONA Ramón, *Cómo se comenta un texto filmico*, Madrid, Cátedra, collection "Signo e Imagen", 2006.
- CUÉLLAR ALEJANDRO Carlos A. *Vocabulario básico del audiovisual*, Valencia, Ediciones de la filmoteca, collection "textos Minor", 2004.
- EGGER Carole et al., *Le théâtre contemporain espagnol. Approche méthodologique et analyses de textes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005.
- GERVEREAU Laurent, *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La Découverte, collection « Grands repères », 4<sup>e</sup> éd., 2004.
- LE BIGOT Claude (coord.), *Questions de littérature générale. Espagne et Amérique hispanique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015.
- LE BIGOT Claude, *Comprendre le texte poétique. Domaine hispanique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- LE BIGOT Claude, *Expliquer la civilisation hispanique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- LE BIGOT Claude, BENSOUSSAN Albert, *Versification espagnole et petit traité des figures*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1994.
- PONCE Néstor (dir.), *La peinture hispano-américaine : histoire et méthodologie par l'analyse de tableaux du XVIe siècle au XXe siècle*, Paris, Editions du Temps, 2008.
- TERRASA Jacques, *L'analyse du texte et de l'image en espagnol*, Paris, Nathan Université, collection « Fac », 1999 (2<sup>e</sup> éd. : Armand Colin, collection « Coursus », 2017).
- ZUILI Marc, *Introduction à l'analyse des textes espagnols et hispano-américains*, Paris, Nathan Université, collection « 128 », 1999.
- LÁZARO CARRETER Fernando, CORREA CALDERÓN Evaristo, *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid, Cátedra, 28<sup>a</sup> ed., 2004.

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

### En quoi consiste la partie en français ?

La deuxième partie de l'épreuve vise à évaluer les candidats sous un angle plus professionnel. Il s'agit, en effet, d'apprécier la capacité des futurs enseignants à réaliser une démarche didactique et une mise en œuvre pédagogique qui doit être guidée par les objectifs culturels, linguistiques et pragmatiques, ainsi que par les objectifs propres à la formation citoyenne des élèves – qui incombent à tous les enseignants. Comme chaque année depuis que cette épreuve existe, le jury souhaite insister sur cette visée « professionnelle ». Sans attendre des candidats des prestations dignes de professeurs expérimentés, on est en droit d'espérer que grâce aux stages effectués, ils auront pu observer une séquence et mettre en pratique leurs connaissances afin d'en élaborer une à leur tour, en programmant l'ordre d'étude des documents et les différents modalités d'évaluation (diagnostiques, formatives, sommatives). Les enseignements spécifiques dans le cadre du Master des métiers de l'enseignement (MEEF) ainsi qu'une solide préparation tout au long de l'année, doivent permettre aux candidats, grâce à un entraînement régulier, de proposer des réponses et des observations reflétant une démarche réfléchie et distanciée. C'est ce parcours professionnalisant qui doit permettre d'acquérir les méthodes d'une transposition didactique des savoirs à partir des documents fournis par le jury sous forme de dossier. Cette partie de l'épreuve se déroule en français et il va sans dire que la qualité de l'expression en langue française est déterminante autant en ce qui concerne la correction linguistique (phonétique, articulation, syntaxe, morphosyntaxe et lexique) qu'en ce qui concerne la capacité à communiquer et à transmettre des savoirs avec clarté et efficacité.

### Déroulement de l'épreuve :

Cette seconde partie de l'épreuve consiste en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques en fonction de l'intérêt culturel et civilisationnel qu'ils présentent, des compétences linguistiques qu'ils mobilisent, ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie. L'entretien qui suit, également en français, permet au candidat de justifier ses choix, de préciser sa démarche, voire de reconsidérer certaines de ses propositions. Comme pour la partie en espagnol, l'exposé ne doit pas dépasser 20 minutes et l'entretien, 10 minutes.

Consignes données aux candidats lors de la session 2018

*II-EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 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 étudiez-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 ?*

## **Préambule sur le document d'appui et le projet final :**

Le document soumis à l'analyse dans la première partie de l'épreuve peut ne pas être proposé dans son intégralité dans la partie qui concerne l'exploitation pédagogique du dossier. À titre d'exemple, cette année l'extrait du roman de Eduardo Mendoza, *El misterio de la cripta embrujada*, était à traiter de la ligne 23 à la ligne 45. Cela peut avoir une conséquence sur les difficultés que peuvent rencontrer les élèves, sur l'ensemble de la didactisation et sur l'axe de réflexion choisi. D'autre part, le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité d'une **cohérence interne de la séquence** qui doit mener progressivement au projet final.

## **Analyse des questions et cohérence avec le projet pédagogique**

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

Il va de soi qu'il s'agit ici d'opérer des choix pertinents en fonction de l'axe de réflexion du dossier et du projet final. Les connaissances choisies doivent faire sens et permettre aux élèves de réfléchir à la problématique du dossier et de l'alimenter. Elles pourront, de cette manière, être remobilisées par les élèves et figurer comme un des attendus lors des activités de production et du projet final. Ainsi, l'objectif culturel doit être introduit grâce au projet qui va piloter la séquence. Les manuels scolaires récents fonctionnent sur ce schéma et proposent toujours une problématisation à laquelle ils s'efforcent de répondre en explicitant les différents objectifs de la séquence. Il est recommandé aux candidats de se familiariser avec ce type de manuels qui œuvrent tous pour une pédagogie de type actionnel dans laquelle l'élève devient actif et acteur de son apprentissage. Par conséquent, on comprendra aisément qu'énumérer une liste décousue d'items culturels est inutile et contreproductif. Le catalogue d'items culturels montre souvent, pour ne pas dire toujours, un projet pédagogique inabouti et parfois même d'une inquiétante incohérence. Prenons pour exemple le dossier numéro 10 sur la dictature de Trujillo à Saint Domingue, le pouvoir tyrannique du dictateur et ses conséquences sur la vie privée des dominicains et, en particulier, des femmes (extrait du roman *La fiesta del chivo*, de Vargas Llosa, article de presse de M. Sahuquillo, « Por qué el día contra la violencia de género es el 25 de noviembre » et une plaque de propagande à la gloire du dictateur Trujillo). Il ne suffisait pas de dire que le dossier permettait d'aborder la dictature, la figure de Trujillo et la figure de l'écrivain Vargas Llosa. Comme de raison, c'est d'abord par rapport à la cohérence globale de la séquence que doivent se définir les connaissances culturelles spécifiques et en liaison, c'est une évidence, avec le niveau de classe. Or, ici le degré d'implicite, la contextualisation et la nécessité de construire un regard critique correspondait à une classe de terminale générale, voire de Bachibac. Comme connaissance culturelle, on pouvait énoncer donc le pouvoir dictatorial et tyrannique de Trujillo et son intromission dans la sphère privée et familiale. Mais, on ne pouvait passer sous silence les enjeux mémoriels : la puissance de la mémoire pour reconstruire la partie omise par l'histoire officielle et les débats commémoratifs situés entre propagande et réparation. Ou encore, en ce qui concerne le programme de littérature du Bachibac, le roman latino-américain et plus spécifiquement ce que l'on a convenu d'appeler « le roman du dictateur » qui ouvre à une multiplicité de prolongements possibles. Outre cela, et parce que c'était un des enjeux majeurs du dossier dont l'article de presse et le roman font état, on se devait de mentionner la violence de genre dans une dictature où sphère publique et sphère privée sont imbriquées.

À l'évidence, une maîtrise des repères géographiques, historiques, des grands mouvements littéraires et des grands courants de pensée permettront aux candidats de situer précisément les documents du dossier en mesurant les implications et les enjeux qui le composent. Tout ceci permettra au futur enseignant de transmettre une langue et des pans d'une culture qui font sens et dont les élèves, en définitive, comprennent les enjeux.

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

Pouvoir envisager le niveau de classe suppose, d'une part, de connaître les programmes, les entrées culturelles pour le collège et le lycée, les niveaux du CECRL attendus pour chaque cycle. Ainsi, pour justifier le niveau de classe, le candidat devra s'appuyer sur les descripteurs du cadre, aussi bien en ce qui concerne les activités de réception que les activités de production et, d'autre part, connaître les spécialités et les options proposées dans la filière littéraire (LVA, LELE) et en classe Bachibac.

Par ailleurs, cela suppose aussi d'être capable d'appréhender les capacités cognitives des élèves, leur niveau de maturité et leur capacité à prendre du recul pour pouvoir envisager les enjeux des documents et en tirer profit. Ainsi, le dossier numéro 8 ("Romance nuevamente rehecho de la fatal desenvoltura de la Cava Florinda" ; miniatura de Francisco de Goya, *Susana y los viejos* ; Soneto de Jorge Guillén, "Susana y los viejos") pouvait s'adresser à une classe de terminale littéraire LV1 ou à une classe LELE dans la thématique « La rencontre avec l'autre, l'amour... ». Cependant, on comprendra aisément que la thématique du dossier qui traitait de la femme comme victime du désir, et du désir des hommes en particulier, ne pouvait nullement être proposée à des élèves n'ayant pas la maturité et le recul nécessaire. Il s'agit en somme de cerner au plus juste les enjeux pédagogiques et éducatifs adaptés à chaque niveau de classe en accord avec le niveau de maturité des élèves et leur capacité à prendre du recul.

Enfin, une connaissance générale des programmes des autres disciplines dites « humanistes » est également utile pour déterminer la classe cible et pallier certaines difficultés grâce à un travail interdisciplinaire. À titre d'exemple, nous pensons ici au dossier numéro 6 dont le document principal était un tableau de 1631, de José de Ribera, *La mujer barbuda (Magdalena Ventura con su marido)*. L'esthétique baroque et sa dimension symbolique représentaient pour les élèves du niveau choisi (classe de terminale LV1) un écueil d'importance. Certains candidats, avec beaucoup d'à-propos, ont suggéré un travail en interdisciplinarité avec l'option arts plastiques. Il s'agissait de sensibiliser les élèves à l'esthétique baroque et à certains des éléments symboliques dont l'éclaircissement donnait des clés de lecture et d'interprétation. Ainsi, il est parfois utile ou même nécessaire, de passer par une collaboration avec des collègues d'autres disciplines pour remédier certaines difficultés propres aux documents et au niveau de la classe cible. Sans compter que les démarches interdisciplinaires permettent aux élèves, de manière générale, d'apprendre à sortir des ornières creusées par les difficultés en adoptant d'autres points de vue, en maniant d'autres outils d'analyse et en décroissant des disciplines qui, dans l'échange, s'enrichissent mutuellement et enrichissent ceux qui les pratiquent.

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

Il s'agit encore une fois de ne pas perdre de vue ce nord magnétique qu'est la cohérence interne du projet pédagogique. Plusieurs ordres sont possibles en fonction, donc, de l'axe de réflexion proposé par chaque candidat et de la difficulté de chaque document. Le bon ordre tient compte des difficultés et constitue la première des démarches de remédiation dans une progression spiralaire. Le bon ordre est celui qui prend en compte une acquisition progressive des savoirs culturels et linguistiques contribuant à l'accès au sens du document suivant. Le bon ordre, enfin, est celui qui éclaire l'implicite de chaque document. On se méfiera donc de toute systématisation plaçant en premier lieu un document iconographique parce qu'il est « déclencheur de parole ». S'il est vrai que certaines images peuvent être utilisées comme des « déclencheurs », d'autres, par l'épaisseur des signes qui les constituent, par la charge implicite utilisant le symbole ou encore tout un système de références intericoniques et culturelles, demande la connaissance d'outils d'analyse et de références qu'on ne peut avoir de prime abord. L'ordre est pertinent parce qu'il éclaire au fur et à mesure le chemin à suivre. En d'autres termes, l'ordre est aussi une herméneutique, une manière de lire et d'expliquer.

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

Didactiser un document demande de bien connaître le niveau de classe et les critères du CECRL pour chacun des niveaux. Dans cette démarche de didactisation il faut repérer les difficultés qui sont susceptibles d'empêcher les élèves d'accéder au sens – on pourrait même dire aux sens – des documents lors des activités de réception (compréhension de l'écrit, compréhension orale). Les remédiations sont nombreuses mais doivent être adaptées au type de document, au niveau de la classe et au type de difficulté. Ces difficultés peuvent être d'ordre linguistique (expressions, lexique, grammaire, phonologie, syntaxe, morphosyntaxe verbale et grammaticale). On peut proposer une note avec une périphrase explicative en espagnol, un synonyme, un antonyme, une traduction, une carte heuristique qui repère le champ sémantique d'un mot important à l'image de ce qui se fait en proxémie ou encore un travail sur l'étymon et la morphologie. À titre d'exemple, prenons le verbe « composer » dont l'étymon « ponere » sert de base lexicale à une quinzaine de verbes composés (« suponer », « descomponer », « reponer », etc.).

D'autre part, sur le plan culturel, les difficultés peuvent être résorbées grâce à des éléments de contextualisation (notes de bas de page, chapeau explicatif, encart bibliographique, frise chronologique, etc.) ou par un travail préparatoire au CDI ou à la maison grâce à un dispositif de classe inversée. Cependant, ce travail de recherche n'a de sens que s'il est guidé avec des questions ciblées ou des grilles à remplir et si un repérage préalable des sources est effectué par l'enseignant. Toujours en ce qui concerne les difficultés culturelles qui seraient susceptibles d'empêcher les élèves d'accéder au sens, on peut avoir recours à un travail interdisciplinaire au moyen d'un EPI en collège ou en utilisant certaines des heures d'AP en lycée. Enfin, les difficultés d'ordre pragmatique, qui renvoient à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (comment s'organise un discours, comment il se structure ; comment se structure un document iconographique, ou encore, connaître et utiliser des outils d'analyse adaptés à chaque support...), peuvent être levées en ayant recours aux stratégies déjà énoncées ou en demandant aux élèves d'effectuer des repérages précis qui mettront en évidence la structure et partant, le sens du support. Nous pensons ici au document 1 du dossier numéro 4 : le tableau *El estudiante Rafael Guijarro se tira por la ventana a la llega de de la policía* de Eduardo Arroyo. La difficulté pragmatique réside dans le sens de lecture de ce tableau et dans le fait que cette peinture éminemment narrative superpose plusieurs moments. On pouvait ici proposer de projeter le tableau et de faire tracer des lignes et des flèches afin de repérer et la composition et les différents sens de lecture.

Encore une fois, on insiste ici sur l'importance de la première partie de l'épreuve qui consiste à trouver la relation qui existe entre les documents et à analyser le support principal pour en appréhender les enjeux. Ce n'est qu'après avoir soi-même repéré le sens intrinsèque de chaque support qu'on identifiera les difficultés, qu'on les anticipera et qu'on pourra proposer des remédiations adaptées et pertinentes.

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

La banalisation de certains termes participe de leur brouillage sémantique. Or, il est essentiel de s'entendre sur le terme « d'outil » dont nombre de candidats semblent ignorer le sens et l'utilité. D'abord, il faut noter que ce terme fait partie des notions développées par la pédagogie actionnelle dans laquelle on considère l'élève comme un acteur social qui participe à son propre apprentissage et qui a besoin d'acquérir des « outils » pour mener à bien un projet dans lequel il se trouve impliqué. Situé entre « l'objet nécessaire qu'on embarque pour un voyage » et « l'objet qui sert à faire un travail », selon le CNRTL, l'outil linguistique est utile car l'apprentissage de son maniement permet d'abord d'accéder au sens et ensuite, d'aller plus loin grâce à un réinvestissement lors du projet final. En conséquence, choisir les outils linguistiques qu'on va donner aux élèves se fait

généralement en accord avec la problématique du dossier et en lien avec le projet de fin de séquence. Ces outils concernent tout d'abord les activités de réception et sont souvent induits par le type de support proposé. Ensuite, ils répondent aussi aux besoins des activités langagières de production élaborées par l'enseignant. On comprendra aisément donc, qu'il ne s'agit nullement de dresser un catalogue exhaustif du lexique et des points grammaticaux contenus dans les supports proposés, mais bien d'effectuer un choix précis qui dénote autant la cohérence du projet pédagogique que les étapes d'une progression linguistique programmée comprenant des productions intermédiaires et une production finale. À titre d'exemple rappelons que si lors de la problématisation du dossier certains champs lexicaux révélant le sens apparaissent, ils devront être réinvestis puis élargis tout au long de la séquence. Il en va de même des points grammaticaux dont le relevé doit être précis et « utile ». Ainsi, comme le note le rapport de l'année dernière, un candidat qui relève « l'utilisation des temps du passé » doit préciser s'il agit d'un objectif linguistique concernant leur formation ou leur valeur. Par ailleurs, il n'est peut-être pas vain de rappeler que les candidats doivent pouvoir nommer et maîtriser la terminologie grammaticale. Pour terminer, nous tenons à féliciter les candidats qui ont su cibler avec précision et à-propos les outils linguistiques essentiels à la réalisation des diverses activités langagières et aux différentes productions d'élèves. Ces candidats ont su montrer que par l'intermédiaire des activités et du choix des outils, il s'agissait d'enrichir les compétences et les connaissances des élèves, et participer ainsi à ce qu'ils puissent appréhender et penser le monde par eux-mêmes. Contribuer par des choix judicieux, en somme, à la formation citoyenne qui nous incombe à tous en tant qu'enseignants.

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

Tout comme l'ordre dans lequel on choisit de faire travailler les documents permet de remédier à certaines difficultés, les activités langagières, élaborées à partir des repérages et de l'axe de lecture déterminé dans la partie de l'épreuve en espagnol, doivent permettre une progression au cours de la séquence, et, de manière induite, de résoudre aussi certaines difficultés. Dès lors, s'impose comme une évidence que les propositions d'activités doivent être précises et adaptées, d'une part, réalisables et partant, réalistes, d'autre part.

Des activités donc, précises et adaptées au support et au sens essentiel auquel on veut que les élèves accèdent. Il ne suffira pas de proposer une activité de compréhension de l'écrit pour un texte ou une activité de compréhension orale pour un document audio comme l'ont fait certains candidats cette année encore. Si par exemple dans un texte le changement de temps verbaux ou l'alternance de ces temps est significative et permet d'accéder au sens, il faudra élaborer une activité ciblée qui propose un repérage de ces temps pour ensuite pouvoir déduire le sens de ces changements. En outre, cette tâche doit permettre de passer d'une activité de réception à une activité de production qui amène les élèves à mobiliser des outils linguistiques permettant de restituer le sens. Or, le passage de l'activité de réception à l'activité d'expression ne peut être pertinent que si les élèves ont compris le sens et les enjeux du support. En somme, les repérages proposés aux élèves doivent avoir une finalité, être opérants, faire sens.

D'autre part, le jury souhaite insister sur la faisabilité des activités – des tâches réalisables et réalistes – proposées aux élèves. Plusieurs activités sont envisageables en classe : effectuer des repérages précis, de manière individuelle ou par îlots, découper les documents selon leurs mouvements ou leurs structures, trouver un titre pour chaque partie, dégager l'idée principale, repérer les articulations, les oppositions, les parallélismes... Une fois la compréhension assurée on passe aux activités de restitution et de production : on peut demander de préparer un exposé pour un élève absent, une carte mentale qui reprendrait les éléments importants du support étudié, une fiche récapitulative, un compte-rendu pour le journal de l'établissement ou encore un débat méticuleusement préparé avec distribution des rôles et préparation des arguments... En

revanche, il nous paraît inapproprié de demander à des élèves de se mettre dans la peau d'une femme violente par des hommes ou d'incarner un personnage historique pour échanger des points de vue autour d'une table.

Enfin, rappelons que toutes les activités doivent être guidées par des consignes claires afin que l'élève comprenne ce que l'on attend de lui et que les activités proposées doivent établir une démarche progressive dont chaque étape est pensée en fonction d'une finalité.

Afin d'illustrer notre propos nous donnerons un exemple d'activités élaborées à partir du dossier numéro 7 qui aborde l'entrecroisement de trois regards novateurs et modernes sur le monde occidental comme figure de l'Autre pour déboucher sur la revendication d'une autre Amérique possible. Le dossier aborde ainsi, à travers des auteurs et artistes latinoaméricains (Huidobro, Tablada, Torres García) l'évolution des représentations et la dialectique entre décentrement et recentrement culturels grâce à des comparaisons entre les deux mondes. Le projet final de la séquence est une expression écrite qui demandera aux élèves d'une classe de 1<sup>o</sup> LELE d'écrire un poème mettant en relation un endroit qu'ils aiment en France et un endroit de l'aire hispanique qu'ils ont découvert dans un roman, dans un film ou lors d'un voyage. La consigne est la suivante: "Describe, sitúa y compara dos lugares distintos bajo la forma de un poema en versos libres, menciona tus sensaciones y sentimientos". Une lecture est attendue en classe et une explication du poème en EOC.

Les activités langagières suivent l'ordre d'étude choisi (doc 1, 2 et 3) justifié par un déplacement de l'espace géographique le plus proche des élèves (Paris) vers le plus lointain (New York et l'Amérique Latine) et par le contenu implicite du document numéro 3 qui doit être explicité au préalable.

**DOC 1** : Dans le document 1, le poème de Vicente Huidobro « Torre de Eiffel », les élèves préparent en amont une fiche avec le professeur de français afin d'acquérir des éléments d'analyse poétique. Ce même professeur propose une carte mentale rappelant le fonctionnement de la métaphore et sa différence avec la comparaison. La première activité de compréhension écrite consiste à faire repérer et à faire relever les comparaisons et les métaphores qui évoquent la Tour Eiffel. Dans la deuxième activité, il s'agit de pointer les verbes et le lexique typographique qui montrent le déplacement de la voix poétique pour comprendre l'idée d'élévation qui donne sens au poème. Enfin, il s'agit, par des questions à choix multiples, de faire repérer les sensations expérimentées par la voix poétique. A la fin de la CE, on réalise une mise en commun par une EOI permettant d'accéder au sens et on fixe celui-ci grâce à une trace écrite. **Travail maison EE**: Choisir trois monuments représentant des villes de l'aire hispanique et leur associer une métaphore à l'exemple de ce que fait Huidobro avec la Tour Eiffel (Torre de Eiffel// Guitarra del cielo).

**DOC 2** : Pour le poème de José Juan Tablada, « Nocturno abierto », on passe, dans une première partie du cours, d'une CE à une EE. On demande au préalable un travail par binômes en salle informatique pour remédier aux difficultés culturelles (Tablada, référence biblique : la femme de Loth). A partir d'une consigne écrite, on propose aux élèves d'établir une fiche dans laquelle sont repérés les éléments de la ville de New York et leur adjectivation. Ce repérage permet de réaliser l'expression écrite dont la consigne est la suivante : « Explica cómo el poeta caracteriza los distintos elementos de la ciudad. ». Dans la deuxième partie du cours, on projette au tableau la fin du poème (v. 10-15) et en EOI on demande de repérer le sujet de la strophe afin de mettre en exergue le parallélisme établi entre les deux villes (New York/Bogotá). La projection d'une photographie de Bogotá permettra de remobiliser le lexique de la description et de la comparaison pour dire les ressemblances et les différences. **Travail maison EE**: on pourrait proposer de choisir deux villes (une espagnole et une française, par exemple) et de les comparer en pointant leurs ressemblances et leurs différences.

**DOC 3** : En ce qui concerne le dessin de Joaquín Torres García, *América invertida*, hormis la difficulté précédemment signalée quant à l'accès à l'implicite, il reste à faire un

sort aux difficultés culturelles que sont la constellation de la « Cruz del sur », l'emplacement de l'Uruguay et quelques indications nécessaires sur son histoire et l'histoire de l'Amérique latine (bateaux qui font allusion à la bataille « de las Piedras » en 1811 : première victoire des guerres d'indépendance latinoaméricaine). Pour y remédier, un travail préparatoire est prévu avec présentation de cartes anciennes et contemporaines qui seront mises en regard avec celle de Torres García. Un autre travail d'observation de cartes de constellations permettra aux élèves d'identifier celle qui figure sur le dessin. Deux notes en bas de page : explicitant l'allusion à la date de la première victoire des guerres d'indépendance et les jeux de mots « dar un norte// nuestro norte es el sur » qui apparaissent de manière implicite dans le dessin). En classe et en EOI on projette la carte du dessinateur, on décrit, identifie les éléments de l'inversion et on propose une « Lluvia de ideas » sous formes d'hypothèses qui élucident sa signification. On peut éventuellement comparer les hypothèses et les propositions des élèves à l'explication que Torres García donnera quelque soixante-cinq années plus tard : "Nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte."

À la suite du projet final, qu'il peut être pertinent d'exposer de prime abord pour montrer la cohérence interne de la séquence, le candidat proposera de possibles prolongements qui ouvriront la réflexion à d'autres facettes ou aspects de la problématique qui guide l'ensemble du dossier. Ainsi, nous pourrions trouver un prolongement à cette séquence en proposant un travail sur le récit des écrivains latinoaméricains à Paris ou sur les formes de retournement, de détournements ou d'appropriation culturels d'éléments européens ou états-uniens, par exemple chez Herman Braun-Vega ou chez Botero.

## **Conseils et conclusion**

### **L'exposé**

Le jury attend que les candidats respectent le format de l'épreuve : le temps imparti pour leur exposé est de 20 minutes. Un entraînement régulier en temps réel leur permettra de bien gérer ce temps limité, de répartir convenablement la durée consacrée à chaque question, aussi bien lors de leur préparation en loge (quinze minutes maximum, afin de pouvoir tout traiter en amont), que lors de leur exposé face au jury (afin de pouvoir conclure dans les temps).

Les candidats doivent veiller à présenter un exposé structuré et articulé en suivant le fil des questions posées, mais en évitant toutefois de répondre de façon trop cloisonnée à ces différentes questions qui, nous le rappelons, ne sont là que pour dessiner le fil conducteur d'une démarche logique. Il faudra donc éviter de présenter son exposé en répondant platement : « Pour la question 1... Pour répondre à la question 2... Concernant la question 3.... ». Il faudra plutôt rendre explicite la démarche pédagogique choisie en enchaînant ces différentes étapes de façon fluide. Le candidat évitera également, autant que faire se peut, de lister les différentes activités langagières proposées. Au contraire, il leur donnera de la consistance en expliquant en quoi elles servent la progression des élèves. Il fera ainsi preuve d'une démarche réfléchie et de ses aptitudes à communiquer, fondements du métier de professeur. Enfin, nous rappelons qu'il est également important de s'exprimer avec conviction (et donc, pour cela, d'être soi-même convaincu par ce que l'on propose), en évitant de trop lire ses notes et en pensant à toujours justifier ses choix. Par exemple, si un candidat décide de faire travailler les élèves en binômes ou en îlots, il devra argumenter les raisons de son choix.

### **L'entretien**

Lors de l'entretien, le jury revient sur certaines propositions du candidat pour lui permettre de les étayer, les éclaircir ou les corriger et en aucun cas pour lui tendre des pièges. Les

candidats doivent donc se montrer réceptifs et capables d'argumenter, de compléter ou de remettre en question leurs propositions. L'entretien a comme objectif d'améliorer, de compléter ou de confirmer la prestation orale des candidats. Ils ne doivent pas hésiter à prendre le temps de la réflexion pour répondre de façon précise aux questions posées.

### **La langue et l'attitude**

Le jury conseille aux candidats d'utiliser un langage précis et adapté à cette épreuve et de bien connaître le sens exact des termes employés. En effet, certains candidats utilisent des concepts qu'ils ne comprennent pas toujours, ajoutant de la confusion à leur exposé qui en devient souvent incohérent. Si des termes de didactique sont utilisés, il faut en connaître leur définition et application précises – voici quelques exemples de termes utilisés mais souvent mal compris : « progression spiralaire » ; « évaluation diagnostique / formative / sommative » ; « méthode actionnelle ou co-actionnelle » ; « document authentique » ; « classe inversée » ; etc. L'utilisation d'un jargon creux et artificiel n'impressionnera pas le jury mais, au contraire, pourra piéger le candidat qui sera invité à définir des concepts qu'il ne maîtrise pas. Là encore, une préparation solide permettra d'assimiler un vocabulaire spécifique précis et d'adopter une démarche cohérente.

Les candidats devront utiliser une langue soignée et un registre soutenu. De même, il est impératif d'être clair et audible. En somme, le niveau de langue et la posture du candidat devront refléter l'attitude professionnelle attendue d'un futur professeur.

### **Conclusion**

Cette épreuve exigeante demande de la part du candidat une parfaite préparation, et le jury a eu le plaisir d'écouter des prestations attestant d'une réflexion pertinente sur les besoins des élèves et les démarches à adopter pour les mettre en situation de réussite dans leur apprentissage de la langue espagnole et de la culture hispanique, mais aussi pour les amener à développer curiosité, autonomie, réflexion et esprit critique.

Nous espérons que les conseils donnés ici aideront les futurs candidats à mieux saisir les attendus de l'épreuve et les exigences du concours. Nous leur souhaitons une belle année de préparation et leur adressons tous nos vœux de réussite.

### **Bibliographie indicative**

#### **Sitographie**

- *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010. Consultable en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- *Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2018. Consultable en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

- Programmes, référentiels et ressources de l'enseignement secondaire en France, consultables sur le site eduscol : <http://eduscol.education.fr/pid23202/programmes-referentiels-et-ressources.html>

# ÉPREUVE D'ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER

## Compréhension orale

### Présentation, remarques générales

### L'épreuve et son déroulement

Cette épreuve nommée « Entretien à partir d'un dossier / Première partie : compréhension de l'oral » existe depuis cinq ans. Elle est couplée à une analyse de productions d'élèves strictement indépendante.

A partir d'un document audiovisuel d'un maximum de 3 mn, il s'agira pour le jury d'évaluer le candidat par rapport aux objectifs suivants :

- Le niveau de compréhension orale, niveau C1-C2 du CECRL, ce que le texte officiel désigne comme "compréhension fine". Le candidat devra être capable de saisir les nuances et les enjeux de l'extrait en s'appuyant, comme nous le verrons, non seulement sur les échanges verbaux mais aussi sur la mise en scène, le montage, les codes cinématographiques.
- La capacité à dégager l'intérêt du document en rapport avec le monde hispanique : faits de société, économie, politique, culture y compris les cultures populaires, média, faits divers marquants.
- La curiosité intellectuelle pour le monde hispanique contemporain. Le candidat devra montrer son aptitude à mettre en relation des informations explicites et implicites propres au document avec des éléments, événements autres, propres aux sociétés hispaniques. C'est ce que le texte officiel entend par "contextualisation".
- Le niveau attendu d'expression orale d'un futur enseignant d'espagnol est donc un niveau C1-C2 du CECRL. Le jury évalue ainsi la justesse de l'expression linguistique, le choix d'un champ lexical approprié et précis, un registre de langue adapté au contenu du document et à la situation. Enfin, s'agissant d'un métier où le candidat sera amené à communiquer, non seulement avec ses élèves mais aussi avec l'équipe éducative au sens large, sa capacité d'écoute et d'interaction sera prise en compte.

Dans cette partie de l'épreuve, le candidat ne doit **nullement** se référer aux programmes officiels, ils font l'objet de l'épreuve de la mise en situation professionnelle, pas plus qu'il ne doit imaginer une didactisation pour une classe donnée au vu de l'entrée culturelle. Le document sélectionné n'est pas un document visant un niveau du secondaire. Enfin, il n'est pas demandé aux candidats de problématiser leur analyse.

### Conditions matérielles du déroulement de l'épreuve

Pour la préparation de l'épreuve, les candidats disposent d'une tablette numérique avec un casque individuel. Il est suggéré de se munir de ses propres écouteurs dès lors qu'ils sont filaires. Il est donc possible de visionner l'extrait autant de fois que souhaité. Lors de la présentation face au jury, il n'y a plus d'accès à la tablette.

Néanmoins, il faut prendre en compte le fait que pour la préparation de l'ensemble de l'épreuve ("Compréhension de l'oral" et "Productions d'élèves"), les candidats ne disposent que de deux heures en tout et pour tout.

Cette épreuve, à partir d'un document audio-vidéo ou audio authentique en langue espagnole, se déroule logiquement aussi en langue espagnole.

## Les sujets de la session 2018

### Thématiques et formats

Cette année douze documents ont été proposés aux candidats. D'emblée, quelques remarques s'imposent quant aux thématiques d'une part et au format des supports d'autre part.

Les supports ont été sélectionnés pour offrir une palette assez large de contextes géographiques, sociaux, politiques ou encore linguistiques mais aussi de formats audiovisuels susceptibles d'être exploités du point de vue du langage filmique, la forme et le fond se nourrissant l'une l'autre pour faire sens.

Ceci dit, les thématiques couvrent des périodes relativement balisées et sont en phase avec une actualité plus ou moins proche à laquelle tout candidat devrait être sensible et sensibilisé, pour ne pas dire formé. En effet, chaque support permettait toujours de contextualiser un tant soit peu, en s'appuyant sur une actualité dans l'ensemble très récente. On ne saurait donc recommander encore une fois, une implication personnelle des candidats dans l'acquisition d'une culture générale contemporaine à laquelle ils auront sans cesse recours dans leur futur métier d'enseignant, en tant que premiers ambassadeurs de la culture des pays hispanophones auprès de leurs élèves.

Quant aux formats, chaque extrait a une durée d'environ 3 mn et relève de formes et de sources différentes qui sont parfois signalées dans le libellé, parfois induites ou encore non explicites. Nous reviendrons sur ce point. En tout état de cause, on peut remarquer quelques formats récurrents (soit dans la session 2018 ou sur l'ensemble des sessions depuis l'existence de cette épreuve) : le reportage court d'information dans son intégralité, l'extrait de reportage d'information, l'extrait de film documentaire, la bande annonce, le film d'animation, le clip publicitaire, la vidéo hybride (formats autoproduits de blogueurs, formats mêlant plusieurs techniques ou autres). L'extrait de film de fiction est plus rare (cette année, il n'y en avait pas).

Tous ces formats ont des spécificités et des grilles de lecture particulières, mais restent des formats audiovisuels pour lesquels la maîtrise d'un bagage minimum de vocabulaire filmique est souhaitée et attendue. Cette maîtrise ne consiste pas seulement à savoir nommer des plans, des mouvements de caméra, des rythmes, des profondeurs de champ ou le statut des sons et voix. En effet, on attend des candidats qu'ils sachent reconnaître les éléments significatifs et surtout qu'ils les mettent en lien avec le sens. Nous développerons à partir d'exemples précis ce qui pouvait valoriser la prestation de tel ou tel candidat ou au contraire ce qui était à éviter, voire à bannir.

En somme, et avant de passer à des exemples puis à des stratégies possibles, nous voudrions rappeler ici que, malgré le temps très court de préparation de l'épreuve, tout candidat formé et curieux des contextes auxquels il prétend exposer ses futurs élèves, pouvait honorablement restituer des contenus d'un niveau accessible à ce niveau d'études, en s'appuyant sur des éléments formels basiques, de surcroît de moins en moins réservés à des spécialistes.

### Présentation des extraits

Dans cette partie, nous présentons l'essentiel du contenu de chaque support ainsi que les principaux écueils à éviter. En revanche, nous ne dressons pas un relevé exhaustif des erreurs et nuances de compréhension.

- *Trump en la frontera*, Telemundo.com, julio 2015.

Il s'agissait d'un reportage télévisé à l'occasion de la venue de Donald Trump à Laredo (Texas au bord du *Río Grande*) lors de sa campagne en vue de l'élection

présidentielle. Son intention était de récupérer le plus de votes hispaniques possibles tout en tenant des propos anti-immigration particulièrement fermes. Les journalistes de cette télévision nord-américaine très suivie par les spectateurs hispanophones, prenaient clairement parti contre le candidat mais les témoignages insérés montraient plusieurs points de vue opposés.

Deux difficultés majeures sont apparues dans les prestations des candidats : tout d'abord identifier le lieu (Laredo), il s'agissait de la frontière entre les États-Unis et le Mexique mais bien évidemment, on se situait côté nord-américain. Par ailleurs le repérage de la date 2015 indiquait que le candidat Donald Trump était en période de campagne électorale, ce qui excluait sa présence côté mexicain et sa qualité de président.

- *No al trabajo infantil*, Ministerio de trabajo de Colombia, 2015.

Ce dessin d'animation présentait clairement sa cible et l'objectif de la campagne de prévention : le refus du travail des enfants en Colombie. Il s'adressait tant aux enfants qu'à leurs parents, voire aux éventuels employeurs. Dans un premier temps, un enfant travaille au champ tandis que son père dresse un bilan de ce que lui rapporte ce travail. Ensuite une voix institutionnelle rappelle le manque à gagner pour l'État quand un enfant ne va pas à l'école. Puis, l'on reconnaît le travail des enfants des rues en milieu urbain pour finir sur les conséquences légales sur les employeurs responsables de cette exploitation ou de la maltraitance.

Une erreur récurrente de la part des candidats consistait, de par le type de support (film d'animation), à réduire la portée dudit support à un jeune spectateur et à qualifier le style du document d'enfantin. En effet, ce genre est en pleine expansion et aborde toutes sortes de sujets, des plus légers aux plus graves. Par ailleurs, de nombreux candidats ont commis la maladresse de considérer que le problème du travail était «typique» de la Colombie, voire de l'Amérique latine (qualifiée sans nuances de «pauvre»), or c'est un fléau universel dont le cas colombien n'est hélas, qu'un exemple.

- *Latinos en España*, elpais.com, 20 marzo 2018.

Ce reportage réalisé par *El País* et disponible sur le site web de ce journal, propose différents portraits de Latino-Américains résidant en Espagne. Ils se considèrent pour la plupart d'entre eux, victimes de préjugés sociaux et raciaux dont ils témoignent à tour de rôle. Dans cet extrait, n'apparaissent que des témoignages de cadres qui se présentent sans aucun autre contrepoint de classes plus populaires ou de cas parfaitement satisfaits de leur condition.

On citera ici comme principaux écueils l'insistance de certains candidats sur l'accent très marqué des différents témoins, alors que justement leur langue tendait vers une certaine neutralité du fait de leur intégration en dépit de leur ressenti. Était à bannir aussi la tendance à colporter d'autres stéréotypes (ex : une femme métisse dans un bar a été apparentée à une prostituée).

- *Generación perdida*, [www.verkami.generacionperdida.tv](http://www.verkami.generacionperdida.tv), Anicet oficial, cadena YouTube, 2012.

Dans ce clip vidéo autobiographique, Benjamín Villegas, leader du grupo Anicet se met en scène pour devenir un emblème de cette "génération perdue", c'est-à-dire les trentenaires arrivés sur le marché du travail autour des années 2010 en plein marasme économique espagnol. C'est en même temps une description désenchantée et drolatique des changements sociaux, économiques et politiques survenus ces trente dernières années et qui ont mené les pays occidentaux vers la crise actuelle. Les promesses de la société capitaliste ne se sont pas réalisées et le modèle capitaliste apparaît selon B. Villegas en crise. Nombreuses sont les références à la culture populaire ainsi qu'à des icônes de la télévision : des séries, des programmes de la « *telebasura* », du cinéma.

La saturation sémiotique ainsi que l'extrême dynamisme et complexité du montage ont sans doute déconcerté plus d'un candidat. Par ailleurs, de nombreuses références

propres à la culture populaire espagnole ou à la période traversée n'ont pas été perçues ou reconnues par beaucoup. Or, on est en droit d'en attendre un minimum. Exemple : Rajoy, l'immigration intérieure des années 50 / 60 ou l'*American way of life* comme modèle social, économique et culturel pour l'Espagne.

- Un fragment du documentaire *La parte por el todo*, Roberto Persano, 2015.

Ce documentaire offrait des regards croisés sur les enfants volés de la dictature argentine. C'est une faille juridique par rapport à la loi d'Amnistie (connue comme *La ley de Punto final*) qui a permis de s'intéresser au cas des bébés disparus. L'extrait mêle, à l'occasion du procès du dictateur Jorge Rafael Videla qui apparaît à la barre et nie cyniquement tous les faits qui lui sont reprochés, le témoignage d'un enfant volé devenu adulte, l'accusation de la juge qui dirigea le procès, son commentaire postérieur et une narration infographique qui complète et fait écho aux thèmes abordés.

La richesse du support et le contexte historique ont constitué la source de nombreuses mauvaises interprétations, voire d'inepties. Par exemple, l'ignorance de l'existence de Videla, l'approximation absolue des régimes dictatoriaux des années 70 / 80 en Amérique latine ne sont pas recevables à ce niveau de concours. Dans un autre ordre d'idée, ne pas reconnaître la nature documentaire de l'extrait ou bien considérer que c'était une reconstitution fictionnelle jouée par des acteurs est regrettable. Enfin, faire fi de l'infographie et de ce qu'elle apportait en termes de sens, a bien sûr été sanctionné.

- *Ciutat Meridiana : Villa desahucio*, bbcmundo.com, novembre 2017.

Ce reportage complet s'intéresse à l'un des quartiers périphériques les plus déshérités de Barcelone, au tournant de la crise économique et dans le contexte des revendications indépendantistes. Des plans d'ensemble alternent avec les témoignages d'habitants du quartier directement affectés par la crise, en particulier par le manque de travail. Les images soulignent un urbanisme assez inhospitalier, fermé, sans ouvertures au sens propre et figuré.

Une des difficultés à éviter reposait sur le fait de se focaliser sur le problème de l'indépendantisme qui n'était pas un thème central, bien qu'évoqué par les interlocuteurs ou signalé par des éléments visuels. Le titre était manifeste puisque « *Desahucio* » désigne une réalité sociale tout à fait caractéristique des conséquences de la crise de 2008 qui a affecté tout le territoire espagnol. Voilà un terme qui illustre parfaitement le concept de lexiculture.

Par ailleurs, il était particulièrement pertinent avec ce document de prendre en compte, à la fois les registres de langue ainsi que les accents, tout à fait significatifs ici. Par exemple, remarquer que certains habitants n'avaient pas d'accent catalan permettait de parler de l'immigration intérieure de l'Espagne sous le franquisme ; la présence d'une femme équatorienne dénotait une autre vague d'immigration plus tardive ; enfin le registre très populaire du dernier interlocuteur donnait des indications sociologiques intéressantes.

- *Desarme*, Tráiler de la película de Hernán Fernández, 2016.

Cette bande annonce prélevait des éléments d'un film documentaire argentin dont le titre rendait évident la thématique, à savoir la revendication d'un contrôle de la possession privée des armes. A partir d'un fait divers tragique où un adolescent perd la vie suite à une balle perdue en plein centre de Buenos Aires, le réalisateur entremêle différents traitements de cette information : la presse, les témoignages, la voix du journaliste, les contradictions, et suggère finalement, une ouverture positive grâce à des images métaphoriques d'enfants. En effet, sur une plage, ces derniers abandonnent leurs pistolets en plastique au profit de la baignade. De profil, les parents de la jeune victime regardent l'horizon paisible, laissant au loin la ville et ses dangers.

D'un côté beaucoup de candidats n'ont pas su reconnaître les différents statuts de l'information convoqués ici, et/ou se sont contentés d'un minutage précis des plans sans

en dégager une structure spécifique dont le but était (comme pour la plupart des bandes annonces) de susciter l'intérêt du spectateur potentiel.

Par ailleurs, d'autres candidats n'ont pas su identifier le contexte linguistique argentin, ni la ville de Buenos Aires. On n'attendait pas l'identification précise du quartier de Belgrano (qui était cité) mais au moins une hypothèse précise sur la capitale du *Río de la Plata*.

- *A diez años de los atentados terroristas en los trenes de Madrid*, cadenatres.com, 11 marzo 2014.

Le reportage complet provenant d'une chaîne mexicaine d'information en continu, revenait sur les attentats du 11 Mars 2004 à Madrid, qui coûtèrent la vie à 190 personnes, laissant aussi plus de 1800 blessés. Une classique alternance entre les journalistes en studio et une envoyée spéciale, rappelait les lieux et les faits tragiques en laissant la parole à la présidente d'une association de victimes. La dernière séquence du reportage offrait un contraste brutal et sans transition en présentant des informations futiles relevant de la presse *people* ou de thèmes commerciaux et insignifiants par rapport à la gravité du reportage.

A cet égard, nombreux sont les candidats qui n'ont pas repéré ou mentionné cette dernière séquence, pensant peut-être qu'il s'agissait d'une erreur de montage alors qu'elle était la preuve d'une banalisation de l'information.

Un autre écueil récurrent était l'incapacité à citer précisément le contexte de l'époque et les conséquences de ces attentats, qui n'étaient bien évidemment pas le fait de l'ETA mais des revendications djihadistes, sur la politique intérieure, notamment les élections qui ont suivi cette tragédie.

- *Arriban deportados de EE.UU.*, canal4.com.ni, octobre 2015

Ce reportage complet émis par une chaîne nicaraguayenne, depuis l'aéroport de Managua, combinait des témoignages et des commentaires en voix off. Il s'agissait du retour de travailleurs clandestins expulsés par les États-Unis et accueillis avec bienveillance – selon le traitement de l'information qui nous est donnée à voir – par les autorités. Quatre déportés prenaient la parole pour évoquer leur parcours semé d'embûches.

Le ton et le choix des témoignages, tous orientés, avaient pour but de donner une image valorisante et humaniste du gouvernement, tout en incitant les compatriotes à ne pas entreprendre cette aventure vers le rêve américain, ici fortement décrié.

Ne pas se rendre compte du parti pris « officialiste » et moralisant du reportage était forcément pénalisé car même si le discours ne montrait pas une propagande très étayée, le déséquilibre flagrant des témoignages qui concordaient tous aurait dû alerter d'emblée. En effet, les candidats ne pouvaient pas le savoir, mais cette chaîne d'information appartient à la famille présidentielle Ortega Murillo.

A un tout autre niveau, un minimum de connaissances sur ce pays d'Amérique centrale, aurait certainement facilité une meilleure appréhension de ce support.

- *Posesión ancestral de Evo Morales*, elciudadano.com.ec, enero 2015.

Ce reportage d'une chaîne officielle équatorienne transmettait en direct la cérémonie d'investiture du président Bolivien Evo Morales à l'occasion de sa troisième élection consécutive. Il ne s'agissait pas ici seulement d'un acte officiel mais plutôt d'un acte hautement symbolique, puisqu'il avait lieu dans les ruines emblématiques de la ville incaïque de *Tiahuanaco* (sur les rives du lac Titicaca, non loin de La Paz). Étaient convoqués à cette cérémonie, des représentants de communautés andines, de mouvements indigénistes de plusieurs pays ainsi que d'autres leaders internationaux dans une mise en scène très cérémoniale, voire revendicative. La richesse des habits traditionnels ainsi que des éléments rituels était omniprésente. Le président Evo Morales

occupait un lieu stratégique renforcé par la contre-plongée donnant d'autant plus de poids à son discours anti-impérialiste.

Les candidats ne pouvaient pas ignorer l'importance historique de l'élection de Evo Morales, premier président d'origine aymara et premier président latino-américain portant des revendications indigénistes aux plus hauts sommets de l'état. Ils ne pouvaient pas non plus méconnaître son idéologie anticapitalisme et ses rapports avec d'autres mouvements de gauche du continent (*Chavismo, Castrismo*, etc.).

Par ailleurs, quelques éléments emblématiques de la culture andine auraient dû être reconnus. Par exemple, la *Pachamama, el Inti, los Apus, Tupac Amaru*.

Un autre point à relever était la difficulté d'élocution du dernier témoin qui d'une part usait d'une langue très mâtinée de quechua ou aymara et d'autre part mâchait de la coca, deux éléments fortement ancrés dans un contexte sociolinguistique.

- *Libre que te quiero*, fragmento del film de Basilio Martín Patino, 2012.

Il s'agit d'un extrait d'un film documentaire consacré au mouvement des indignés. La séquence est filmée en direct pendant l'occupation de la *Puerta del Sol* à Madrid en 2011. Il n'y a pas de commentaire mais en revanche on entend une voix correspondant à un enregistrement en direct d'un discours, lors d'une assemblée participative, caractéristique de ce mouvement. Cette voix off n'est pas synchronisée avec les images qui montrent différentes scènes sur la place où alternent des vues d'ensemble et des détails choisis. La voix off ininterrompue reprenait tous les arguments des opposants à ce mouvement en les retournant pour dénoncer les conséquences des excès du capitalisme sur la vie quotidienne des citoyens (inégalités flagrantes, manque d'accès aux soins, à l'hygiène, etc.).

Le thème de la centralité, renforcé par le lieu ô combien emblématique de la *Puerta del Sol* (place névralgique, kilomètre 0, lieu de rassemblement populaire par excellence) et souligné par le parti pris filmique aurait dû s'imposer comme grille de lecture évidente. Or de nombreux candidats ne l'ont jamais mentionnée, beaucoup malheureusement n'ont même pas reconnu cette place, ni les symboles de Madrid (*El oso y el madroño* par exemple).

Le mouvement 15M quant à lui était souvent méconnu, voire inconnu ; pourtant il a déterminé durablement un changement politique et social de l'Espagne d'aujourd'hui.

La facture particulière de ce support, c'est-à-dire le genre documentaire d'auteur, était aussi remarquable et le mentionner a été valorisé par le jury.

- *Los caminos de la memoria*, film de José Luis Peñafuerte, 2011.

L'extrait de ce documentaire aborde le thème de la mémoire à partir d'une célébration qui rassemblait des nostalgiques du franquisme à la basilique du *Valle de los Caídos* où reposait encore la dépouille de l'ancien dictateur, Francisco Franco. Dans un premier temps, le réalisateur filme en plans rapprochés des fanatiques hurlant, en tenue phalangiste et faisant le salut fasciste. Puis une deuxième partie est consacrée à l'interview d'un prêtre traditionaliste voire intégriste, heureux d'avoir vécu sous la dictature et tenant des propos idéologiques très clairs et révisionnistes. Pour finir, le documentaire filme dans un panoramique vertical lent et en contre-plongée le lieu, dévoilant la croix monumentale, sur un fond de messe en latin.

Le jury a été désagréablement surpris du nombre de candidats incapables de reconnaître le lieu, alors qu'il fait partie de l'actualité la plus brûlante et que de surcroît il faisait l'objet d'un reportage proposé lors de la session 2017.

En outre, un minimum de connaissances sur les étapes du franquisme, ses symboles, sa propagande puis sur les lois de la mémoire historique (2007 sous José Luis Zapatero) était exigé.

Comme pour l'extrait précédent, le format du documentaire était à souligner.

## Conseils généraux sur les documents audiovisuels

### Les références culturelles des documents

Ils font référence à des problématiques contemporaines du monde hispanique, ce qui implique que les candidats se tiennent au courant de l'actualité, qu'ils aient une culture minimale concernant le cinéma de fiction et les documentaires du monde hispanique. Il faut ainsi prendre l'habitude de dépasser les clichés culturels pour s'intéresser de l'intérieur aux sociétés concernées afin de ne pas plaquer des *a priori* sur les extraits soumis. Car cela peut faire obstacle à la compréhension fine. **Rappelons que les extraits sont fournis sans script, à la différence de l'épreuve de mise en situation professionnelle.**

Les extraits soumis lors de la session 2018 ont ainsi abordé divers aspects des sociétés hispaniques contemporaines dont la plupart font référence à une actualité assez récente et non spécialisée. L'objectif de l'épreuve n'est pas de valider une culture encyclopédique mais bien de permettre aux candidats de montrer une compétence culturelle d'un niveau C2.

Ainsi, concernant la thématique de l'immigration : le reportage sur Trump et celui sur les déportations au Nicaragua pouvaient permettre aux candidats d'évoquer les enjeux des migrations vers les États-Unis, utiliser un champ sémantique précis (*coyote, indocumentados, la migra, la Bestia, los mojados, los deportados, el muro, la línea*, etc.). De même *Latinos en España* abordait un autre des grands enjeux des mouvements migratoires dans le monde hispanique ; enfin toujours sur ce thème plusieurs supports faisaient référence de près ou de loin à l'immigration intérieure de l'Espagne pendant le franquisme.

Autre exemple, les dictatures en Espagne et en Amérique latine : des balises chronologiques précises sur le franquisme ou sur les dictatures latinoaméricaines sont un prérequis indispensable pour pouvoir analyser des documents tels que *Los caminos de la memoria* ou *La parte por el todo*. Aux connaissances historiques s'ajoutent aussi la précision du lexique de l'oppression, de la souffrance, de la justice et de la mémoire.

Troisième exemple thématique : les crises économiques. Cette année au moins trois documents s'attachaient à traiter la crise économique espagnole de 2008 (*Villa desahucio, Generación perdida* et *Libre que te quiero*). Il va sans dire que les raisons de cette crise et ses conséquences (*burbuja inmobiliaria, desahucios, Indignados, 15M, Podemos, Ciudadanos...*) devraient être connues pour être mobilisées à bon escient.

D'autres thématiques telles que les grandes revendications idéologiques (indigénisme, anticapitalisme, mouvements marxistes révolutionnaires, indépendantismes versus nationalismes...) ou le thème de la mémoire historique étaient évoqués et pouvaient être attendus de la part des candidats.

La connaissance de la géographie physique et politique de la sphère hispanique est un autre prérequis qui conditionne la réussite à l'épreuve. Savoir situer le Nicaragua, être capable de reconnaître un paysage andin, connaître quelques fleuves ou villes incontournables n'est pas superflu.

Enfin identifier des éléments emblématiques d'un espace urbain ou autrement connoté, relève de la compétence culturelle. Par exemple, on pouvait reconnaître cette année : des drapeaux (Colombie, Argentine, Catalogne, Espagne, *Estelada, Whipala*) ou leur évocation, des monuments (*la Casa Rosada, la estación de Atocha, el ayuntamiento de Madrid, El Valle de los Caídos*), des symboles (*el oso y el madroño, la mazorca, el cóndor*, etc.).

## Les genres et les formats

Nous avons vu que les thématiques ne relevaient pas d'un programme préétabli mais pouvaient parfaitement être cernées. Il en va de même pour la diversité des genres audio-visuels qui doivent être connus des candidats pour être reconnus.

*On peut ainsi trouver des :*

- courts et longs métrages d'animation (*cortometrajes o largometrajes de animación*) qui, à leur tour, peuvent être de type documentaire, de fiction, de science-fiction, publicitaire ou de sensibilisation. Exemple : *Trabajo infantil en Colombia*.

- reportages (*reportajes*) : œuvre d'un/e journaliste qui témoigne de ce qu'il/elle a vu/entendu ; c'est un genre journalistique. *Trump en la frontera ; Latinos en España ; Villa Desahucio ; etc.*

- documentaires (*documentales*) : On les oppose traditionnellement à la fiction. Ceux-ci tout comme les reportages peuvent renvoyer à des genres divers : politiques ; politico-historiques, économiques, qui dénoncent telle ou telle situation témoignant de certaines réalités socio-économiques et anthropologiques : *La parte por el todo ; Libre que te quiero ; Los caminos de la memoria*. Ce genre est en plein essor, tant en Espagne que dans les pays d'Amérique latine avec différentes écoles. Une bonne illustration en est la présence au programme du CAPES 2019 / 2020 de *En construcción*, de José Luis Guerin, (2001).

- bandes annonce d'un film (*el tráiler*) : comme son nom l'indique, elles annoncent la sortie prochaine d'un film. Cela suppose une sélection de séquences suggestives et un montage en adéquation pour inciter les spectateurs à aller voir le film dès sa sortie. Exemple : *Desarme*.

- spots publicitaires / campagnes civiques (*spots publicitarios / campañas cívicas o de sensibilización*). Ils sont généralement brefs et relèvent le plus souvent de la stratégie et de l'argumentation commerciales. Ils donnent lieu à plusieurs versions (télévision, cinéma, internet et parfois radio). Ils exploitent les sons (paroles, bruits, musiques), images (fixes, animées, photographiques ou graphiques), écriture (intertitres, surtitres et sous-titres, etc.).

Exemple : *Trabajo infantil en Colombia*.

- clip vidéo (*video clip*) : en général il utilise plusieurs techniques et fait preuve d'une forte créativité. Exemple : *Generación perdida*.

Autres formats non présents cette année mais possibles :

- films de fiction (*películas de ficción*) : ce n'est forcément qu'un extrait ; le style, le rythme peuvent être très variés.

- making of (*el making of*) : réalisation d'un documentaire sur le tournage d'un film proposé comme Bonus dans un DVD par exemple.

## La qualité de la langue espagnole

Le jury regrette une certaine pauvreté dans la langue utilisée lors des prestations. Voici quelques suggestions lexicales qui pourront servir aux candidats afin de ne pas répéter sans cesse les mêmes tournures et étoffer ainsi quelque peu leur registre. C'est aussi pour le jury un moyen d'évaluer la construction et la clarté des propos :

**Introduction** : afin de présenter un certain nombre d'éléments pour aborder la présentation, voici quelques amorces qui peuvent s'avérer utiles :

*La secuencia, el documental, el reportaje, la película de animación, la canción, el tráiler, el documento... se abre/ se inicia/ comienza/ empieza... se cierra/ se acaba/ termina/ finaliza/ acaba/ concluye...*

**Pour annoncer son plan**: *proponemos organizar / hemos organizado nuestra reflexión en dos (tres...) partes; podemos seguir dos/tres etapas para nuestro estudio; vamos a dividir nuestro análisis en dos/tres fases; hemos observado dos/tres movimientos para nuestra reflexión...*

**Éléments rhétoriques:** *en seguida, a continuación, anteriormente/posteriormente, primero, luego, después, así pues, de hecho, o sea, finalmente, en fin, para concluir, para terminar, concretamente, más precisamente, gracias a / mediante/ a través de/ a lo largo de. Al contrario de, por lo contrario / en cambio, mientras que, a la inversa...*

**Style :**

- *Vemos, observamos, notamos, destacamos, apreciamos, distinguimos, reconocemos, bien se ve...* (pour éviter *hay* et  *vemos* trop souvent répétés tout au long du commentaire).

- *Insiste en, evoca, menciona, hace hincapié, recuerda, pone de relieve/de realce, recalca, subraya, apunta, puntualiza, concreta, confirma, sugiere, evoca, se refiere, es relevante, cobra importancia, etc.*

- *Dice, afirma, expresa, expone, declara, indica, apunta, presenta, señala, muestra, demuestra, manifiesta, desarrolla, pormenoriza...*

**Analyse:** *podemos interpretar/deducir/sacar la conclusión, quizás quiera señalar / indicar / denunciar/ criticar /subrayar / refutar...* et toutes les tournures de la nuance, de l'hypothèse ou de la concession.

**Maladresses récurrentes :**

Attention, à chaque fois que l'on entend de la part du candidat "*como lo he/hemos dicho*", cela montre très clairement qu'il y a répétition. Il faut donc limiter ce type de propos.

De même, on évitera les expressions comme : "*es una palabra muy fuerte... es una situación muy fuerte...*" : *fuerte* est un mot creux qui est à éliminer du vocabulaire.

Enfin à « *es difícil* », on préférera « *es complejo... denso* ». Pour s'excuser, on dira : *disculpe, disculpen, perdonen* mais pas *perdona*, qui n'appartient pas au registre attendu un jour de concours.

L'utilisation mesurée des marqueurs de l'oralité et des connecteurs logiques ou chronologiques montrent en général une organisation du discours qui aide le jury à suivre et apprécier les prestations.

**Le langage filmique**

Nous ne développons pas ici dans le détail le lexique propre à l'analyse filmique que tout candidat se doit de maîtriser et qu'il pourra trouver dans les ouvrages spécialisés (voir bibliographie).

En revanche, nous pouvons signaler qu'il est inutile de citer sous forme de catalogue ou liste de vocabulaire technique vide de sens s'il n'est pas relié, étayé au fond.

Par exemple, dans la vidéo « *Generación perdida* », un gros plan en plongée montrait une assiette où gisait une caille, allusion à la formule consacrée des contes de fées (« *Fueron felices y comieron perdices* »), ce même plan apparaissait plus tard avec une assiette vide, renforçant l'idée de désenchantement déjà servi par la narration en général. Ce procédé permettait plusieurs lectures : à la fois une représentation métaphorique de l'abondance qui s'oppose directement au manque, mais aussi une illustration au pied de la lettre du dicton qui crée un effet comique et dédramatise un tant soit peu le désenchantement. Le double gros plan est aussi une façon de structurer la narration et d'imposer un sens important. Se contenter de signaler qu'il y avait un gros plan n'apportait pas grand-chose à l'analyse.

Autre exemple : Dans l'extrait du documentaire « *Los caminos de la memoria* », le dernier plan panoramique en contre plongée lente dévoilait peu à peu à la tombée du jour, l'immense croix qui culmine au-dessus de la Basilique. D'une part, l'image rompait complètement avec la série précédente de gros plans sur des êtres humains, elle brisait aussi avec le rythme et venait accentuer la monumentalité de l'édifice. En même temps, les manifestants apparaissaient par conséquent très réduits, comme des fourmis insignifiantes dont on percevait presque au loin les prières perdues dans une obscurité voire un obscurantisme significatifs.

## Conseils pour préparer l'épreuve

### Pendant l'année

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, les candidats doivent non seulement se tenir informés de l'actualité mais, encore et surtout, être capables de relier les faits cités, en situant l'origine et les causes de tel ou tel événement. N'oublions pas que, selon les sources, l'information n'a pas la même tendance, que les sources d'information ne se limitent pas à l'Espagne et à la vision que la péninsule donne des pays où l'on parle l'espagnol. Ainsi, nous avons cette année des reportages dont la source était une télévision moins connue en Europe ou ayant un spectre de diffusion plus restreint que de grands diffuseurs internationaux comme *El País*, *El Mundo*, *CNN*, *BBC*, *Televisa*, etc. Ceci peut faire l'objet d'une remarque de la part du candidat et parfois être une piste de réflexion.

Il convient à cet égard d'apprendre à bien situer les pays d'Amérique latine, les principales villes et l'emplacement géographique qui en dit long sur le mode de vie, les paysages et l'occupation du sol par les hommes : le Chili est un pays tout en longueur (les distances du nord au sud y sont donc très importantes), la Bolivie n'a pas d'accès à la mer, ce qui explique toute une série de problèmes et de revendications. Par ailleurs, en écoutant des programmes (podcast) et en visionnant des films (au sens large), reportages, documentaires d'aires géographiques différentes, on sensibilisera de manière consciente son oreille aux manières de s'exprimer : idiomatismes, accents, registres de langue selon les générations, les milieux sociaux. Dans un même pays, on observe en effet de grandes variantes. A ce sujet, on peut attendre que les candidats soient à même de distinguer au minimum les zones linguistiques suivantes : En Espagne, l'accent castillan, andalou et l'influence catalane. En Amérique latine, les accents mexicains, argentins (ou uruguayens), caribéens. Évidemment, seront toujours valorisés ceux qui savent reconnaître un accent galicien, chilien, péruvien ou colombien et bien d'autres encore.

Autre aspect non négligeable pour cette épreuve où est évaluée la capacité à comprendre et communiquer ainsi que la qualité de la langue : il convient d'entretenir cette dernière et de ne pas se contenter d'acquis. Il faut donc parler régulièrement en espagnol, s'entraîner à prendre régulièrement la parole. Et en particulier pour cette épreuve, on ne saurait rappeler l'intérêt d'une exposition maximale aux sources audiovisuelles qui sont de nos jours très nombreuses, gratuites et faciles d'accès. Par exemple, s'exercer à une revue de presse audiovisuelle régulière est un conseil simple et de bon aloi.

Enfin, la contrainte temporelle de la préparation extrêmement courte de l'épreuve (environ 1h), oblige les candidats à s'exercer bien en amont des résultats de l'admissibilité pour acquérir des stratégies et des mécanismes indispensables au moment de la passation.

### Face au document

Il est inutile, en si peu de temps de préparation, de rédiger sa présentation, ce qui impliquerait qu'elle soit lue. En effet, lors de l'exposé puis de l'entretien, le jury attend que le candidat n'ait pas les yeux rivés sur ses notes... Car ce qui est pris en compte, c'est la capacité à communiquer, à interagir ; cela suppose donc que les candidats regardent le jury et ne soient pas plongés dans leurs notes.

On peut conseiller au candidat de préparer sur une feuille trois colonnes : la première pour la compréhension littérale, la seconde pour répertorier en vis-à-vis les procédés mis en œuvre (au service du message) et enfin la contextualisation.

Pour mieux percevoir les procédés, on peut suggérer de laisser défiler le document, sans le son, une fois (sachant que l'extrait ne dépasse pas 3 minutes), ce qui permet d'être davantage en alerte par rapport aux images, au montage, aux effets, etc. et par conséquent, de mieux les prendre en compte.

**Le titre** d'où est extrait le document peut parfois orienter comme par exemple, *Desarme* (qui indique sans ambiguïté la thématique), ou *La parte por el todo* (titre beaucoup plus riche et polysémique qui donne des informations de fond, de forme et évoque ici qu'à partir d'une faille légale, on a pu aboutir au procès de l'ensemble de la dictature). De même la date (concomitance d'un événement, date clé...) peut être une référence intéressante qui donnera des pistes de lecture (par exemple, pour *Trump en la frontera*, repérer la date de 2015 aurait dû éviter bien des contresens).

Nous rappelons que dans le libellé, n'apparaissent pas les pays d'origine du document. Ceci est une volonté du jury pour tester la capacité du candidat à reconnaître un contexte. Néanmoins, certains indices dans le libellé peuvent directement le situer. Par exemple, le titre du reportage sur les attentats de Madrid ne laissait aucun doute ni sur le thème, ni sur la date des événements.

**Lors de la prestation**, le jury attend une introduction annonçant le genre du document, la thématique principale, voire les thématiques secondaires parfois, et des axes de lecture qui permettront d'approfondir celle-ci. Pour ces derniers, il est attendu de la part du candidat qu'il s'y tienne, c'est-à-dire qu'il se doit de les suivre. Le candidat, toujours à ce moment, doit caractériser le document (type de support), en signalant éventuellement ce que cela peut impliquer. Par exemple, un documentaire d'auteur n'a pas le même format que les informations sur une chaîne d'information en continu. Il doit également le situer par rapport à un espace géographique et culturel, une époque, mentionner le réalisateur (si le candidat le connaît, il peut évoquer ses autres réalisations et le genre qui le caractérise).

**La restitution** : il faut rendre compte du document tout en respectant la (les) thématique(s) et les axes de lecture annoncés. Les moyens mis en œuvre étayeront cette partie car ils contribuent à donner du sens. Mais on ne se contentera justement pas de les citer, on montrera comment ils s'articulent et renforcent le message et l'esprit de l'extrait (par exemple, le rôle du silence ou au contraire la présence d'une musique). Ainsi, dans la campagne de sensibilisation colombienne le changement de musique inquiétante au profit d'une musique joyeuse puis à nouveau triste voire tragique illustre parfaitement l'évolution des émotions et des situations des personnages. Il faut de toute évidence bannir la paraphrase qui ne permet pas de juger la capacité du candidat à prendre de la distance.

On peut présenter l'extrait en suivant les grands mouvements qui structurent la séquence. Attention, il ne saurait y en avoir plus de trois ou quatre. Par exemple, *Posesión ancestral de Evo Morales* s'organisait très clairement en deux mouvements. *Arriban deportados de EE.UU.*, se structurait autour de trois mouvements (l'arrivée et les conditions de la déportation ; l'enjeu économique et le voyage aux États Unis ; l'accueil et la morale du discours officiel).

Si le document semble très riche en informations, comme dans le cas de *Generación perdida*, on n'attendra pas un relevé exhaustif de tous les plans, de toutes les références et de tous les procédés. En revanche on peut opérer un choix sélectif et représentatif pour illustrer le propos. Exemple : de nombreux éléments convergeaient vers la société de consommation. Choisir le gros plan sur le dollar et le plan sur l'*American way of life* représentant la famille idéale était suffisant. Parfois le candidat ne connaît pas toutes les références. Il peut toutefois faire des hypothèses de bon sens. Par exemple, toujours dans la même vidéo, Mayra Gómez Kemp était une présentatrice extrêmement populaire de l'Espagne des années 80. Ne pas le savoir n'était pas sanctionné, mais déduire que c'était une icône populaire de la télévision était valorisé.

Au contraire, si le document semble a priori plus pauvre en information contextuelle, on attendra des candidats qu'ils s'attachent à davantage de détails ou qu'ils apportent d'eux-mêmes des compléments. Par exemple, le contexte de l'extrait de *Libre que te quiero*, a pu paraître plus restreint aux yeux de beaucoup. Que pouvait-on citer outre le lieu : *La Puerta del Sol* ? Certains candidats ont judicieusement tiré profit de nombreux

indices sur les slogans, les magasins, les vêtements des manifestants, etc. qui renvoyaient à de nombreuses distinctions socioéconomiques et culturelles.

Si le document se compose de plusieurs supports (archives, direct, infographie, photos, témoignages, etc.), il convient de ne pas se laisser déconcerter, mais au contraire d'essayer de comprendre ce qui relie toutes ces variations au thème et expliquer le parti pris du montage effectué par le réalisateur. Un parfait exemple dans la session 2018 était offert par *La parte por el todo* où chaque type de support venait s'articuler sur le travail de mémoire et signifier que tout a valeur de preuve quand bien même certains s'acharnent à l'effacer. Même l'illustration graphique convoquée ici, témoigne des souffrances endurées par tout un pays.

**La contextualisation** : il s'agit de montrer l'articulation de l'extrait, comment la thématique s'inscrit dans un ensemble plus vaste à partir de remarques, d'observations en lien avec le document. Cela permet de mettre en valeur la capacité du candidat à réfléchir et apporter des éléments nouveaux en phase avec le fragment. Par exemple, pour le reportage *Latinos en España*, le candidat pouvait compléter sa prestation en apportant des données démographiques sur l'Espagne d'aujourd'hui, les mouvements migratoires vers ou au départ de l'Espagne, entre autres possibilités.

**La conclusion** : le jury attend une mise en perspective de la thématique. Des apports culturels personnels seront toujours les bienvenus, dès lors qu'il ne s'agit pas d'un hors-sujet mais qu'ils viennent bien compléter et ouvrir l'analyse. La conclusion doit être différente de l'introduction, et elle ne doit pas être une simple synthèse de ce qui vient d'être dit. Il est apprécié de reconnaître chez le candidat une culture filmique ou intellectuelle qui valorisera encore davantage sa prestation.

Ainsi concernant l'extrait documentaire *La parte por el todo*, citer Patricio Guzmán comme grande référence du documentaire explorant la mémoire du Chili aurait été judicieux. De même, mentionner *La historia oficial* (Luis Puenzo, Argentine, 1984), film de fiction en revanche, remasterisé récemment en 2015, faisait un excellent écho au même contexte.

### Pistes bibliographiques et sitographiques

Parmi les ouvrages et les sites recommandés dans les précédents rapports, nous soulignons l'intérêt de l'ouvrage suivant :

- Berthier Nancy (dir.), *Lexique bilingue des arts visuels français-espagnol*, Ophrys, 2011.

Signalons deux autres ouvrages :

- Lenoir Pascal, Pugibet Véronique, Ruiz Manuel, Suardi Jean-Marc, *Réussir les oraux du Capes d'Espagnol*, Atlande, Clefs Concours, 2015 (réédition 2017).
- Lenoir Pascal, Pugibet Véronique, Ruiz Manuel, *Quizz d'espagnol, langue et culture*, Atlande (à paraître, rentrée 2018). Ouvrage qui prépare à la compétence culturelle à acquérir à différents niveaux de concours.

Sitographie

De nombreux sites web d'information proposent en podcast des reportages courts ou longs, audio et vidéo. Ils sont en général classés par thèmes et offrent un vaste panel de ressources, la plupart en libre accès, pour se tenir informé et s'entraîner.

Parmi eux, citons :

- *El País*, *El mundo*, RTVE, Cadena SER, Onda Cero, *La Vanguardia*, Antena 3 et toutes les télévisions et radios régionales.
- Pour l'Amérique latine, ce site établit une liste des principaux organes de presse audiovisuelle par pays : <https://listas.20minutos.es/lista/los-canales-de-television-mas-representativos-de-america-latina-360108/>

## Analyse de productions d'élèves

### Rappel des consignes :

#### **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.

L'analyse de productions d'élèves, qui se déroule en français, est la seconde partie de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier. Les candidats disposent de trente minutes pour cette partie. Nous conseillons aux candidats de consacrer au maximum 15-20 minutes à l'exposé pour permettre un temps d'échange et de reprise avec le jury.

#### **Nous encourageons vivement les candidats à prendre connaissance des rapports du jury des années antérieures.**

Cette partie de l'épreuve vise à amener les candidats à s'interroger sur plusieurs aspects du métier d'enseignant : la capacité à se représenter la diversité des conditions d'exercice de leur métier futur, la connaissance du contexte d'enseignement, de l'institution scolaire, la prise en compte des acquis et des besoins des élèves. Par ailleurs, l'épreuve permet de mesurer l'aptitude des candidats à déterminer les pistes concrètes de remédiations, de s'adapter aux besoins des élèves et de consolider leurs connaissances tout en développant leurs compétences.

Les attentes sont clairement définies dans la consigne très explicite :

- Les candidats sont invités dans **un premier temps** à présenter de manière structurée les enjeux éducatifs, pédagogiques et culturels du dossier. La mise en perspective que permettent les documents de cadrage doit donner lieu à une présentation efficace et non paraphrastique de la situation d'enseignement.

Il s'agit de montrer la pertinence de l'enchaînement des activités langagières au regard du projet pédagogique proposé, de mesurer l'importance des entraînements proposés, de mettre en valeur la richesse des supports, de les relier au projet d'établissement et aux données explicitées auparavant concernant le contexte d'enseignement.

En somme, cette partie donne l'occasion aux candidats d'insister sur les points proéminents, tout en élucidant l'arrière-plan institutionnel dans lequel s'inscrivent les productions. Cette partie doit être méthodologiquement préparée : les candidats ne doivent pas lire, à voix haute, le dossier proposé mais doivent citer les éléments qui seront jugés pertinents car ils permettront une analyse éclairée de la séquence et des productions d'élèves.

- Dans **un deuxième temps**, les candidats doivent mettre en regard des productions d'élèves (écrites ou orales) dans le but de rendre compte des acquis des élèves et d'établir un diagnostic hiérarchisé des besoins des élèves au regard de trois compétences (culturelle, linguistique et pragmatique). Les productions d'élèves ne peuvent être analysées qu'en contexte et non séparément : sans mise en perspective, l'exposé se limite à une liste des points positifs et négatifs des travaux.

Le jury attend des candidats qu'ils opèrent, pour tous les éléments qu'ils citeront, des choix pertinents et justifiés à la lumière des enjeux qu'ils souhaiteront souligner. Il va de soi que l'analyse des productions ne sera pertinente et efficace dans une perspective enseignant-élève, que si elle fait usage d'une terminologie précise. Il ne s'agit pas de se contenter d'un relevé des erreurs, mais de s'appuyer sur celui-ci pour établir des profils d'élèves et pointer les besoins spécifiques auxquels une remédiation intelligente et bien menée permettra de répondre.

Enfin, dans **un troisième temps**, les candidats doivent proposer une réflexion autour des pistes de remédiations envisageables. Cette partie ne doit pas se résumer à des pistes trop générales. Les pistes pédagogiques développées dans cette partie doivent être considérées comme des propositions de remédiation mais également de consolidation. Elles sont possibles uniquement grâce à une analyse dynamique et précise des productions d'élèves en lien avec la situation d'enseignement et les documents de cadrage. Ce travail rend possible un diagnostic plus précis du niveau du CECRL atteint par chaque production. Nous attirons l'attention des candidats sur le fait que beaucoup de prestations ne proposent qu'une réflexion sur la forme sociale de travail : le travail en binômes, en îlots, en classe ou à la maison. Le jury vérifie la capacité du candidat à se mettre à la place de l'élève et à proposer solutions et explications adéquates. Des explications complémentaires sont souvent demandées concernant la réflexion sur la langue. Les propositions de remédiations doivent être réalistes et adaptées. Le développement de l'autonomie des élèves est un axe important de l'enseignement des langues vivantes en particulier mais ne signifie pas une absence du professeur qui conçoit, organise et accompagne les apprentissages. Mener les élèves progressivement vers l'autonomie ne veut pas dire les laisser en autonomie : la création de fiches à outrance par les élèves ou le travail de repérage dans les manuels des notions non acquises peuvent s'avérer inopérants avec des élèves en difficulté sans mise en avant du sens et sans apport d'explications complémentaires.

- Les remédiations collectives doivent être précises. Les candidats doivent maîtriser les terminologies grammaticales et mener une réflexion approfondie sur le fonctionnement de la langue (travail déjà effectué pour les épreuves écrites et sur lequel ils peuvent s'appuyer).

### **III/ Applications concrètes**

Les prestations des candidats sur cette épreuve ont encore été très inégales cette année. Il convient de se préparer activement et régulièrement à cette partie de l'épreuve qui se veut être une projection dans le travail quotidien du futur enseignant d'espagnol. Les dossiers proposés étaient des séquences concrètes d'enseignement données en cours d'année à des élèves, et les productions étaient de productions d'élèves réelles, en somme, ce que tout enseignant d'espagnol peut effectivement rencontrer dans son travail. Le jury attendait donc des candidats qu'ils sortent du cadre théorique et qu'ils le mettent en pratique à partir de cas concrets. En effet, si la maîtrise des référentiels et des programmes est une condition essentielle pour la réussite de cette épreuve, elle ne saurait suffire : le bon sens, la prise de recul et l'analyse concrète des éléments du dossier sont la clé de la réussite.

*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.*

Cette première consigne a trop souvent donné lieu cette année à une simple lecture du paratexte. Prendre en compte le contexte d'enseignement ne signifie pas relire les données du dossier que le jury connaît mais analyser les éléments pertinents qui expliquent les choix de l'enseignant (thématique, classe, supports, modalités de travail etc.)

Ainsi par exemple, s'il est spécifié que l'établissement possède des sections internationales, des sections européennes, une section Bachibac et Abibac, ceci démontre un intérêt tout particulier de l'établissement à proposer des parcours en langues renforcés et à favoriser l'ouverture à l'international de l'établissement. En outre, nous rappelons ici aux candidats qu'il est important de connaître les spécificités, les enjeux et les objectifs de la Littérature Etrangère en Langue Etrangère (LELE), des sections binationales Bachibac, des Sections Européenne ou des Langues Orientales (SELO), de la Langue Vivante Approfondie (LVA) entre autres. De même, s'il est précisé que l'établissement est dans une zone rurale, cette donnée est à prendre en compte par l'enseignant car cela peut signifier une plus grande difficulté pour les élèves à accéder à l'offre culturelle des villes (musées, expositions, conférences, cinéma...). Ainsi, cette spécificité peut influencer sur les choix de l'enseignant quant à la thématique de la séquence et constituera un enjeu culturel. Les candidats ont également eu du mal à expliquer les enjeux éducatifs des dossiers. Nous leur recommandons d'avoir connaissance des grands enjeux éducatifs liés à l'enseignement des langues et inscrits dans les programmes et de connaître les grandes orientations nationales dans ce domaine.

Par conséquent, le jury attend que le candidat soit capable d'interpréter le paratexte et de faire le tri dans les informations qui pourraient avoir un impact sur l'enseignement et les choix pédagogiques. De même, trop souvent les candidats n'ont pas rappelé le niveau du CECRL attendu pour la classe cible, ce qui constitue également un prérequis important dans le choix des documents de la séquence et dans l'évaluation demandée.

Pour ce qui est de l'effectif de la classe et de la plus ou moins grande hétérogénéité de celle-ci, il s'agit ici aussi d'un enjeu pédagogique et éducatif majeur pour l'enseignant. De cela va dépendre une plus grande aisance pour la mise en place d'activités de productions orales, ou va nécessiter une pratique pédagogique différenciée avec une mise en place de travaux en groupes pour favoriser l'entraide et la solidarité entre les élèves. Ainsi, le jury a apprécié les prestations des candidats qui ont su démontrer que l'hétérogénéité pouvait être un atout mais également une difficulté, car l'enseignant devra faire en sorte d'identifier les difficultés potentielles pour les élèves, de motiver les plus faibles et de continuer à faire progresser les meilleurs. Trop souvent le jury n'a malheureusement entendu aucune remédiation sur les « bonnes » copies d'élèves, alors qu'il convient de proposer des prolongements, des pistes d'approfondissement pour ces élèves également. En revanche, le jury a su apprécier de la part de certains candidats la bonne connaissance des dispositifs pédagogiques existants – ex. l'Accompagnement Personnalisé (AP), les parcours éducatifs – et des problématiques propres aux élèves à besoins éducatifs particuliers (ULIS, PAI...) qui est à prendre en compte afin d'anticiper les difficultés des élèves et d'évoquer l'importance des choix des équipes éducatives et enseignantes. Enfin, le jury a apprécié les prestations des candidats ayant perçu les enjeux liés au travail interlangues et à l'interdisciplinarité.

Pour ce qui est de l'analyse de la séquence, la mise en évidence de la cohérence pédagogique est trop souvent bâclée et se limite à énumérer le nombre d'activités langagières et le titre des supports. Il s'agit de montrer la pertinence de l'enchaînement des activités au regard du projet pédagogique proposé, de mesurer l'importance des entraînements proposés, de mettre en valeur la richesse des supports et leurs apports spécifiques et complémentaires. Il convient de mettre cela en relation avec le projet d'établissement et les données explicitées auparavant concernant le contexte d'enseignement. Certains candidats ont bien différencié et identifié les enjeux culturels et éducatifs (comme mentionné plus haut) mais ne se sont pas assez intéressés aux enjeux pédagogiques et didactiques. Par exemple, par rapport aux objectifs évalués dans la consigne, quel(s) outil(s) culturel(s), linguistique(s) et pragmatique(s) apporte chacun des documents de la séquence ? Comment les élèves sont-ils préparés à la réalisation du projet et/ou de l'évaluation finaux ? De même, l'analyse de la consigne au regard des objectifs de la séquence a son importance. Tous les objectifs de séquence sont-ils

évalués ? Sur ce point par exemple, les candidats n'ont pas toujours vu que certaines consignes d'évaluation étaient à faire à la maison, et que de ce fait, l'enseignant ne cherchait pas forcément à évaluer des connaissances culturelles mais plutôt pragmatiques (faire le tri entre les informations pertinentes, savoir synthétiser...).

Rappel important : L'analyse de productions orales d'élèves requiert le repérage des compétences linguistiques ou erreurs directement en lien avec le caractère oral des travaux rendus (phonologie, débit, fluidité, accentuation, intonation, etc.) Le jury a regretté l'absence d'analyse de nombreux candidats qui se sont attachés directement à l'analyse du système-langue sans tenir compte du contexte d'énonciation.

En somme, Le jury attend des candidats un regard distancié et professionnel mais surtout un esprit pratique et du bon sens pour rendre compte d'un dossier composé à partir de séquences réelles qui font émerger un projet pédagogique spécifique pour une classe donnée, à un moment donné.

*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.*

Pour cette partie de la consigne, le jury a su apprécier les candidats qui ne se sont pas limités à établir un catalogue, mais qui ont su justifier leurs choix en s'appuyant sur les productions et sur les éléments présents dans les documents de la séquence. Par exemple, dans une séquence d'enseignement sur la Malinche, il ne suffisait pas de dire que l'objectif culturel était acquis si les élèves parlaient de la Malinche, mais il fallait distinguer les différents éléments cités dans les copies et repris des documents tels que l'origine de son nom, son lien avec Cortés, ses éléments biographiques... Cette justification amenait à discriminer les copies entre elles lorsque les trois copies présentaient des éléments plus ou moins similaires. De même, le jury a su apprécier les prestations des candidats qui faisaient la différence entre des copies qui reprenaient presque mot pour mot les éléments biographiques présents dans les documents et les copies qui prenaient plus de risques en faisant le tri dans ces éléments, en les synthétisant et en s'en tenant à la consigne. Trop souvent le jury a par exemple entendu que l'élève avait su exprimer son opinion, sans faire de distinction entre les copies qui se limitaient à un simple « *pienso que* » et celles qui avaient varié les connecteurs du discours pour argumenter leur opinion. C'est de ces observations que vont naître par la suite les remédiations différenciées à proposer aux élèves. Enfin nous invitons les candidats à ne pas confondre ce qui est de l'ordre du pragmatique et du culturel.

*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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.*

La hiérarchisation des erreurs est trop souvent confuse. Les candidats doivent établir une distinction entre erreurs correspondant aux objectifs et erreurs hors objectifs et effectuer des choix judicieux (cf. consigne : *panel d'erreurs*). De trop nombreux candidats se sont limités à hiérarchiser les erreurs en signalant les erreurs interlinguales et intra-linguales, pas toujours à bon escient, sans établir de priorité par rapport aux attendus de la consigne d'évaluation et aux objectifs de la séquence. En revanche, le jury a su apprécier les prestations des candidats qui ont bien développé les erreurs liées aux objectifs, en les analysant, en s'interrogeant sur leur origine, sur les raisons de ces erreurs (démarche nécessaire avant de pouvoir proposer une remédiation efficace), et qui ont en plus cité une ou deux erreurs hors objectifs, parmi les plus récurrentes et les plus significatives. En outre, nous attirons l'attention des candidats sur une lecture attentive de la consigne avant d'envisager les erreurs des élèves, ce qui évitera des oublis et des confusions. Par

exemple, lorsqu'il était demandé dans une consigne de donner des exemples de pays hispanophones, et que l'une des copies citait entre autres le Brésil. Trop peu de candidats ont malheureusement oublié de signaler cette confusion.

Par ailleurs, nous souhaitons rappeler que les erreurs linguistiques et les erreurs phonologiques appartiennent à deux catégories distinctes et qu'il importe de ne pas se focaliser que sur le linguistique, notamment pour ce qui est des productions orales. De surcroît, nous attendons des candidats une bonne maîtrise de la terminologie grammaticale de base, car il s'agit de termes que le futur enseignant aura à utiliser quotidiennement auprès de ses élèves. Ainsi une erreur sur l'enclise n'est pas une méconnaissance des verbes pronominaux, le pronom COD est différent du pronom COI ou du pronom réfléchi, la construction du verbe *gustar* est une tournure affective...

Au niveau des remédiations, si la plupart des candidats ont proposé des remédiations individuelles et collectives, beaucoup ont malheureusement donné lieu à des propositions non réfléchies et vide de sens. Un travail avec le dictionnaire, ou une simple autocorrection ne sauraient constituer à eux seuls une remédiation satisfaisante et efficace pour les élèves. Les candidats doivent tenir compte de trois phases importantes pour la remédiation : une première phase de conceptualisation, une seconde d'application et une troisième de mémorisation. Pour cela les candidats doivent proposer des exercices et des activités tenant compte de ces facteurs. A ce propos, le jury a été surpris que des candidats aspirant à devenir enseignant soient incapables d'expliquer de façon claire et précise la règle de l'enclise, de l'apocope ou encore les emplois de *ser* et *estar*.

Enfin, nous invitons également les candidats à ne pas oublier de remédiations pour les meilleures copies qui ont le droit elles aussi de continuer à progresser. Pour ce qui est du niveau attribué aux copies : il doit s'appuyer sur des éléments précis et le candidat doit être capable d'argumenter avec justesse ses choix en ayant bien conscience de l'hétérogénéité d'un groupe classe et en veillant à bien mettre en relation consigne de travail et production de l'élève.

En conclusion, nous tenons à faire part aux candidats que bien souvent la langue française est peu soutenue et que lors de l'entretien, nous observons beaucoup de relâchement. Il ne faut pas oublier que la langue française est une compétence évaluée par le jury. Ainsi, nous invitons les candidats à maîtriser les terminologies grammaticales, pédagogiques et didactiques afin d'être précis dans leurs propos.

Également, nous rappelons l'importance de savoir inscrire sa réflexion dans une approche pédagogique, pluridisciplinaire et transversale. En effet, tout enseignant réfléchit sa démarche pédagogique grâce ou avec les programmes et méthodes d'autres disciplines comme le préconise le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (cf. BO 25 juillet 2013). Les programmes en vigueur sont conçus dans cette logique. En outre, nous regrettons le manque de propositions inter langues faites par les candidats qui ne prennent pas assez en considération le travail effectué par les élèves dans une ou plusieurs langues apprises ou connues des élèves.

Pour finir, nous invitons les candidats à une connaissance fine des notions, programmes et orientations éducatives en vigueur afin d'éviter des approximations ou erreurs de leur part.

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

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

**Document 1 :** Un fragmento de la novela de Julio Manegat (1922-2011), *Spanish Show* Barcelona, editorial Planeta, 1965.

**Document 2 :** Una fotografía en blanco y negro de Oriol Maspons, “Bienvenida en Sitges”, 1958.

**Document 3 :** Un artículo de Tere García, “Todos somos turistas del mundo”, *El País*, 14/09/2017.

**I. EN ESPAÑOL.** Presente los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar más 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 :

A Mercedes Llovera Cots le molesta que los turistas entren en su tienda acompañados por españoles. Ella sabe que los extranjeros siempre recelan un poco de los precios y que, cuando compran en compañía de algún español, éste se instituye en celoso vigilante de ajenas economías. Los turistas, por su parte, sintiéndose protegidos en su desconfianza, muestran con descaro, los precios al español que les acompaña y le preguntan en una expresión o en una abierta demanda, si es correcta, la cantidad anotada en la etiqueta. Mercedes Llovera, entonces, mira fijamente al español y turista y sonríe con ironía, en espera del casi siempre silencioso y aprobatorio dictamen.

En realidad, Mercedes Llovera sabe muy bien que la desconfianza de los extranjeros tiene ciertos motivos de existencia y ella misma es la primera en clamar por los abusos que se cometen en el pueblo. “Y es que –le decía una tarde a Jerónimo Munné Pellicer, dueño de la tienda vecina– hay quien no tiene sentido de la medida, ¿verdad usted? Lo que no se puede es cambiar a capricho el precio de una cerveza, o de una botella de coñac, que en cualquier tienda vale lo mismo, pero de esto a que no hagamos negocio, hay un trecho, ¿no? Si yo le vendo a un sueco de esos unas buenas alpargatas, por ejemplo, ¿qué más le da a él pagar sesenta que cuarenta y siete pesetas? Lo que importa, en este caso, es que las alpargatas le gusten, digo yo”. Jerónimo Munné Pellicer, propietario de un comercio de prendas de ante, bolsos y zapatos, le daba la razón a Mercedes Llovera Cots; “tiene usted razón, Mercedes, porque, además, lo que molesta, es que esos tíos se crean siempre que se les está robando. Yo estuve una vez en Francia y no quiera usted saber cómo son los franceses en su salsa; en su tierra, vale decir. ¡Me pedían la propina hasta por respirar, y parecía que era yo el que iba a robarles si entraba en su comercio! El Gobierno bien contento que está con esto del turismo, que si no fuera por ellos no sé a dónde íbamos a parar con nuestra balanza de pagos, ¿usted comprende? Pues es justo que nosotros también saquemos provecho de este negocio porque, si vamos a ver, casi todo lo que encuentra el turista es por la iniciativa privada de los españoles. El Gobierno, con decirles que pasen y que España es muy bonita, ya cerró el trato, ¿o no es así? Somos nosotros los que les hacemos agradables las vacaciones, y nuestro esfuerzo y nuestro dinero nos ha costado montar hoteles, tiendas, restaurantes y diversiones. A mí, honradamente se lo digo, Mercedes, me parece que el que apretemos un poco los tornillos es hasta decente, ¿usted me comprende?”

Sí, Mercedes Llovera Cots comprendía a la perfección a Jerónimo Munné Pellicer. Lo comprendía porque ella sabía lo mucho que había luchado en la vida y lo mucho que le había costado llegar a defenderse sin apuros. Mercedes Llovera Cots recuerda lo que era el pueblo en vida de su marido, antes de que llegasen los extranjeros. Quien más quien menos, aparte de algunas industrias, estaba a las últimas y vivía de lo poco que daba el mar.

Julio Manegat, *Spanish Show*, 1965.

**Document 2 :**



Oriol Maspons, "Bienvenida en Sitges", 1958.

### Document 3 :

Durante el siglo XX, el mundo se movilizó y se acercó gracias a la mejora de las comunicaciones y del nivel de vida de la población global haciendo que el turismo fuese el fenómeno social del siglo pasado. El proceso de intercambio entre países implicó la posibilidad de conocer y acercarse a otras ciudades y culturas, enriquecerse de conocimiento además de favorecer el mestizaje. Y para Barcelona, las Olimpiadas del 92 y los posteriores años de siglo supusieron su apertura al mundo.

Pero, a día de hoy, queda muy poco de esa ciudad que saludaba y acogía al mundo con un emotivo ¡Hola! desde el estadio *Lluís Companys*, recibiendo con una gran vocación cosmopolita al visitante. Veinticinco años después, Barcelona transmite al mundo una imagen ligeramente opuesta en lo que al turismo se refiere.

Recientemente, en distintas fachadas de la ciudad condal se han visto desagradables mensajes pintados como “Tourist go home” (Turista vete a casa), “All tourists are bastards” (Todos los turistas son bastardos), “Tourist you are the terrorist” (Turista tú eres el terrorista) o incluso mensajes como “¿Why call it tourist season if we can’t shoot them? (¿Por qué le llaman temporada turística si no les podemos disparar?)... Se ha cruzado la línea de la intolerancia hacia miles de personas que, de un modo u otro, lo único que quieren es visitarnos.

Como todo, el turismo adquiere sus pros y contras en las metrópolis del mundo: definitivamente aporta nuevas ideas, saberes, proyectos, intercambios... pero a la vez, el turismo descontrolado destroza y acaba con la cultura local. Y de eso, se encargan las instituciones. No los turistas. [...]

En 2016, unos 1200 millones de personas –según la Organización Mundial del Turismo (OMT)– hicieron vacaciones fuera de su lugar de residencia, 46 millones más que en 2015. Según los autores de la pintada “all tourists are bastards” habrá 1.2 billón de bastardos en el mundo, excluyéndose a ellos mismos, que indudablemente son aborígenes puros de su barrio del que nunca han salido... Seguramente los autores estigmatizan al turista como todo aquel que bebe en horas inusuales, ensucia, profana monumentos locales, irrespetea y habita en pisos turísticos ilegales. Cabe recalcar que el turista va donde se le facilita y permite ir.

Es doloroso ver que Barcelona se ha transformado en un parque temático y, a la vez, horroriza ver mensajes en las fachadas en contra de simples individuos. ¡Como si los turistas, y no quienes fuesen los encargados de las políticas urbanas y de desarrollo, fueran los culpables de la situación! Los poderes públicos son los que pueden y deben reestablecer las normas necesarias para asegurar una convivencia digna para todos.

Pero lo que es más escandaloso es que aún haya ciudadanos/as que no quieran entender el problema en cuestión. El problema de Barcelona es el mismo que sufren otras ciudades turísticas del mundo y radica en la administración del turismo para que siga siendo una ciudad de convivencia entre locales y visitantes. [...]

Pongamos el foco en los que abren terreno a la especulación y en aquellos que fomentan el odio y discriminación de cualquier índole hacia las personas. Demostremos que somos la sociedad que decimos ser: abierta, contemporánea, tolerante, acogedora y cuidadora. Al fin y al cabo, todos somos turistas del mundo.

Tere García, “Todos somos turistas del mundo”, *El País*, 14/09/2017.

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

**Document 1 :** Un texte de Juan Negrín (1892-1956), “Discurso de despedida de las Brigadas Internacionales”, publicado en *La Vanguardia* (Barcelona), 26 de octubre de 1938.

**Document 2 :** Un texto de Alberto Reig Tapia, “La guerra civil, lugar de memoria.”, in ARÓSTEGUI Julio, *España en la memoria de tres generaciones. De la esperanza a la reparación*, Madrid, Editorial Complutense, 2007, p. 72.

**Document 3 :** Una fotografía en blanco y negro de Robert Capa, *Desfile de despedida de las Brigadas Internacionales*, Montblanc, Tarragona, 25 de octubre de 1938.

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1, de la ligne 29 (Lo que ha ocurrido...) à la ligne 64 (¡Con ello nos honraremos todos!), 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 :

### Un acto emocionante. El Jefe del Gobierno despide a las Internacionales y saluda a los héroes caídos

He aquí el discurso del presidente Negrín pronunciado en el acto de despedida a los internacionales, celebrado ayer y del que damos cuenta en otro lugar de este número:

“Queridos internacionales amigos, queridos hermanos; hermanos siempre, por una confraternidad que ha sellado en los campos de batalla vuestro sacrificio de sangre; por los restos mortales de los que yacen para siempre en España.

5 ¡Qué magnífico espectáculo, queridos hermanos, el que presencio en estos instantes! Porque, ¿qué es esto que veo yo, sino un plebiscito en pequeño de todos los pueblos del mundo, testimoniado por todos los que sienten como suya la causa de España, que es la causa de la libertad y del derecho?

10 Habéis venido a España, espontáneamente, a defender nuestro país; sin ninguna obediencia a jerarquía superior a vosotros; por vuestra propia voluntad de sacrificar lo que más difícilmente se presta a nadie: a sacrificar la vida. Veníais a defender la justicia, el derecho escarnecido, porque sabíais, también, que aquí, en España, se jugaba la libertad del mundo entero.

15 Os halláis congregados aquí los representantes auténticos de cincuenta y tres países; representantes que, para venir a luchar con vuestros hermanos de España, tuvisteis que vencer grandes dificultades hasta conseguir pisar tierra española. Cumplisteis como héroes en la lucha por la libertad del mundo en esos dos años que habéis vivido vinculados a nosotros, en horas inolvidables para la historia de nuestro pueblo.

20 Muchas fueron las veces que los voluntarios internacionales —que nunca han sido tantos como han querido demostrar nuestros enemigos—, hermanados en la lucha, han escrito páginas gloriosas de nuestra epopeya. Yo recuerdo aquí los tristes momentos del mes de noviembre cuando pensábamos que, de un momento a otro, caería Madrid, ciudad indefensa, y, digo prácticamente, porque tan sólo la defendían los pechos de sus hijos, que carecían de armas, para hacer más contundente su gloriosa e inmortal defensa. No olvidaré nunca la impresión extraordinaria que me produjo en aquellos momentos angustiosos el desfile  
25 silencioso, sereno, sin un canto, pero con un aire de resolución imponderable, de dos mil voluntarios internacionales que, por las calles de Valencia, se dirigían con firmeza hacia Madrid, atacado por el enemigo sin ninguna piedad, aun sabiendo que allí iban indiscutiblemente a jugarse, y casi más que a jugarse, a perder la vida.

30 Lo que ha ocurrido en España ya lo sabéis vosotros, porque también ha sucedido en otros países, aun cuando éstos no han sabido reaccionar como nosotros. Elementos de todos conocidos consiguieron crear una situación en la cual un Estado, un Gobierno legalmente constituido, se encuentra, por la traición y la vileza, sin las defensas necesarias a todo Gobierno y que sólo se encuentra asistido de una masa popular, no preparada para una guerra. Junto a esa gran masa popular, desarticulada y descoyuntada para la defensa, vosotros habéis  
35 contribuido grandemente a que no se sintiera desasistido el pueblo español, porque os veía a vosotros, auténticos representantes de vuestros pueblos, acudir en defensa de nuestra causa y facilitar con vuestra colaboración las grandes tareas de organización que han cristalizado en un magnífico y potente Ejército, hoy ya auténticamente español, que marcha con paso firme y seguro hacia la victoria.

40 Hoy me place, amigos míos, queridos hermanos nuestros, recordar, en este momento solemne de despedida, aquellos días inolvidables de Madrid, en la Ciudad Universitaria; en

Brihuega, Guadalajara, Toledo, Belchite; en Teruel, en Lérida y en el frente del Este; en fin, en tantos otros lugares que ya no puedo seguir nombrando porque en casi todos los sitios, teatros de nuestra tragedia, habéis colaborado con un heroísmo sin precedentes, como el que  
45 corresponde a quienes sienten con toda la intensidad la justicia de nuestra causa. Yo quiero rendir un homenaje póstumo a todos vuestros caídos, que son también los nuestros; quiero recordaros, como símbolos representativos, por cuanto por ser jefes vuestros y comisarios formaban parte integral de vosotros mismos, a Hans, Kart, Wolf, general Luckas, gran  
50 hombre, muerto en el frente del Este; Walter, y tantos y tantos otros, jefes y comisarios, que, con su inteligente dirección y con su entusiasmo, os han sabido conducir en los momentos más duros hacia victorias positivas y resistencias insuperables. Comisarios de gran capacidad que, como Gallo y Marty, han sido los verdaderos puntales de vuestras Brigadas invencibles.

Vuestra retirada es una necesidad que nos imponemos para demostrar a esa falsa No Intervención que la retirada de los voluntarios no es problema para la República y sí para los  
55 sublevados, coaligados con las fuerzas extranjeras que pretenden en España conquistar nuevas posiciones. Y España ha adoptado esta resolución considerando que podía contribuir a la pacificación del mundo, haciendo cuanto estuviera de su parte para localizar el conflicto, para lograr esa paz basada en la justicia de la que España no se separa jamás.

El Gobierno español quisiera testimoniaros de una manera directa su agradecimiento.  
60 Vuestro espíritu y el de vuestros muertos nos acompañan y quedan unidos para siempre a nuestra historia. El Gobierno de la República reconocerá y reconoce a los internacionales, que tan bravamente han luchado con nosotros que ya puede decirse son connaturales nuestros, el derecho a reclamar, una vez terminada la guerra, la ciudadanía española. ¡Con ello nos honraremos todos! (Gran ovación).

Buen camino, hermanos internacionales, como os ha deseado hace unos momentos el jefe  
65 del Ejército del Este. Buen camino, y continuad la lucha, cerca de vuestros pueblos, para dar a conocer la verdad de lo que ocurre en España, mientras nuestro pueblo continúa vuestra gesta en los frentes de combate. Cuando hay un deber que cumplir, o se sucumbe o se cumple. Nosotros tenemos un deber que cumplir, y es el de conseguir para España un porvenir nuevo,  
70 más humano y progresivo. Y lo cumpliremos. Pueden caer diez, cien, mil; pero cuando un pueblo quiere vencer, no sucumbe jamás y vence, aún a costa de los mayores sacrificios.

Camaradas combatientes, amigos y hermanos: ¡Viva la República!”

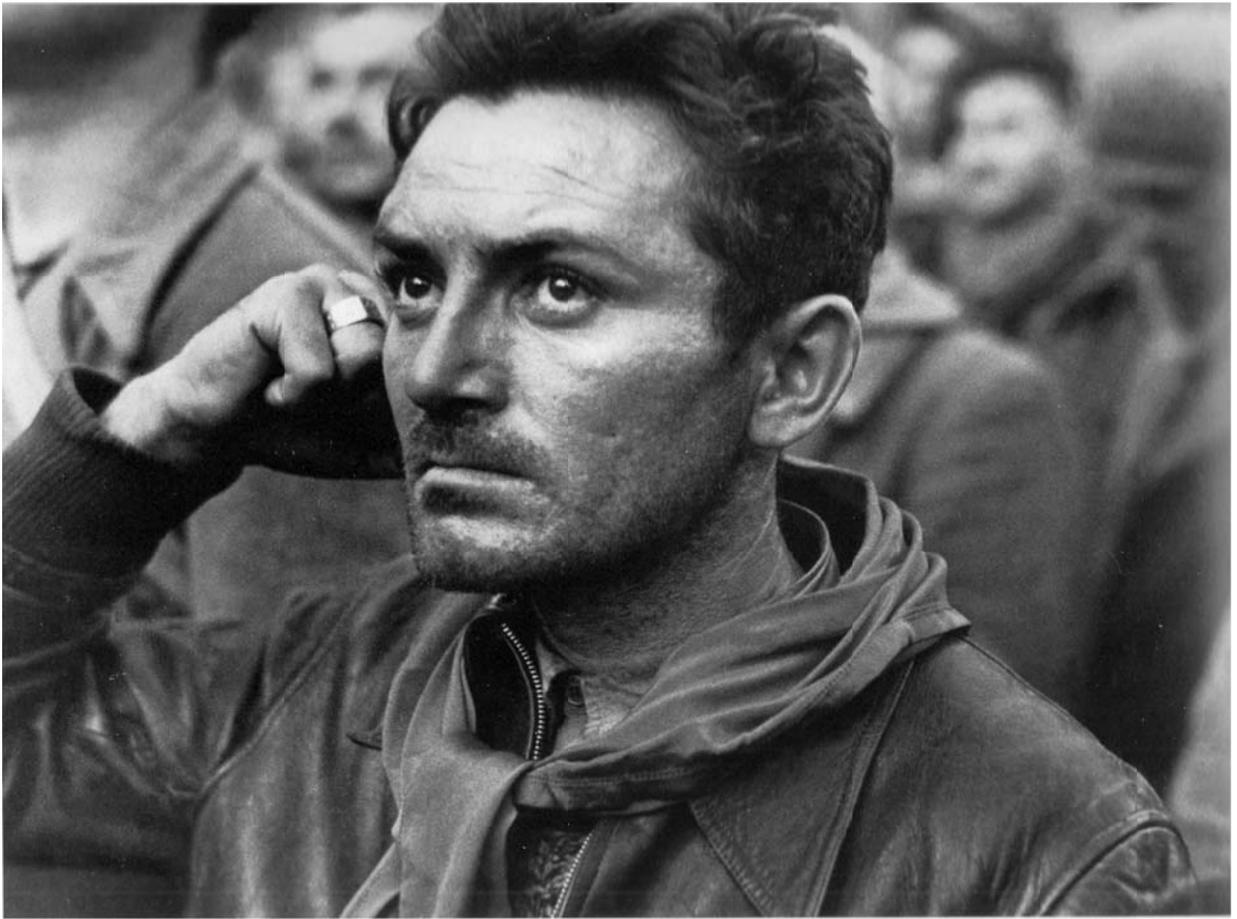
Una gran ovación rubricó el vibrante discurso del presidente del Gobierno de la  
75 República, doctor Negrín, mientras la banda militar interpretaba el himno nacional y las fuerzas españolas allí formadas presentaban armas y los voluntarios internacionales saludaban, emocionados, con el puño en alto.

*La Vanguardia* (Barcelona), Miércoles, 26 de octubre de 1938.

## **Document 2 :**

5 Cuando se habla de la Guerra Civil como “lugar de memoria” nos inclinamos a pensar que más bien habríamos de referirnos a ella como “lugar de no memoria”. Naturalmente no queremos dar a entender que nada sabemos de ello o que nada se publique, pues faltaríamos a la verdad. Pero sorprende un tanto que haya que recordar con relativa frecuencia que la memoria de los pueblos no la fija única o exclusivamente la historiografía y menos la historiografía especializada. No es menos cierto que la Guerra Civil española, desde el punto de vista iconográfico, es un lugar de “no memoria”. Y en dicha iconografía, los lugares específicos de la memoria referente a la Guerra Civil, son prácticamente inexistentes o se encuentran tan discretamente camuflados que, en realidad, es como si no existieran.

**Document 3 :**



Robert Capa, *Desfile de despedida de las Brigadas Internacionales*, 25 de octubre de 1938.

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

**Document 1 :** Un fragmento del cuento de Mario Benedetti (1920-2009), “Los astros y vos”, in *Con y sin nostalgia* (1977).

**Document 2 :** Una obra de Marcelo Brodsky, “La clase”, serie *Buena memoria*, 1996, a partir de una fotografía en blanco y negro de 1967.

**Document 3 :** Un poema de Juan Gelman, “Confianzas”, in *Antología personal*. Buenos Aires, Ed. Desde la gente, 1993.

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 de la ligne 16 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 ?

## Documento 1 :

Hijo de un maestro primario y de una costurera; delgado, de buena estatura, ojos oscuros y manos suaves, podía haber pasado por un habitante promedio de Rosales, ese pueblito aséptico, alfabetizado e industrial, con su destino más visible ligado a dos fábricas (poderosas, humeantes, cuadradas) de capital extranjero. Oliva era comisario como pudo haber sido albañil o bancario, es decir no por vocación sino por azar. Por otra parte, durante largos años la policía casi no había tenido sentido en la vida cotidiana de Rosales, ya que allí nadie delinquía. El último crimen, un recuerdo que tenía por lo menos veinte años, había sido un típico crimen de amor: el almacenero don Estévez había matado a su mujer, enferma de un cáncer incurable, nada más que para ahorrarle las últimas semanas de insoportable agonía. Alguna que otra noche asomaban en la plaza, dignificada por la iglesia y la jefatura, dos o tres alcohólicos moderados, pero la policía nunca intervenía porque esos tipos tenían la borrachera alegre y se limitaban a entonar viejas milongas o a recordar un evangelio de chistes que ellos creían indiscutiblemente procaces y que en realidad eran de una inocencia casi adolescente.

El comisario frecuentaba el café, donde jugaba a la generala con el dentista o el boticario, y a veces hasta aparecía por el Club, donde discutía amigablemente con el periodista Arroyo sobre deportes y política internacional. En rigor, la especialidad periodística de Arroyo no eran ni los deportes ni la política internacional, sino la sabia, escurridiza astrología, pero en su diaria sección de horóscopos (“Los astros y vos”) hacía a menudo referencias muy concretas y muy verificables sobre distintos matices de un futuro presumiblemente cercano. Y eran matices en tres zonas: la internacional, la nacional y la pueblerina. Tantos aciertos se había anotado en los tres órdenes, que su sección astrológica en *La Espina de Rosales* (diario de la mañana) era consultada con atención y respeto no sólo por las mujeres sino por todos los rosaleros.

Quizá valga la pena aclarar que el nombre del pueblo no era —ni es— Rosales. Aquí se lo adopta sólo por razones de seguridad. En el Uruguay de hoy no sólo las personas, los grupos políticos o los sindicatos, han ido pasando a la ilegalidad; también hay barrios y pueblos y villas, que se han vuelto clandestinos.

Es a partir del golpe del '73 que el comisario Oliva sufre una radical transformación. El primer cambio visible fue en su aspecto externo: antes no usaba casi nunca el uniforme, y en verano se le veía a menudo en mangas de camisa. Ahora el uniforme y él eran inseparables. Y ello había dado a su rostro, a su postura, a su paso, a sus órdenes, una rigidez y un autoritarismo que un año atrás habrían sido absolutamente inverosímiles. Además había engordado (según los rosaleros, se había “achanchado”) rápida e inconteniblemente.

Al principio, Arroyo miraba aquel cambio con cierta incredulidad, como si creyera que el comisario estaba simplemente desarrollando un gran simulacro. Pero la noche en que mandó detener a los tres borrachitos de rigor por “desórdenes y vejámenes al pudor”, cuando la verdad era que habían cantado y contado como siempre, esa noche Arroyo comprendió que la transformación iba en serio. Y al día siguiente las columnas de “Los astros y vos” comenzaron a expresar un pronóstico sombrío para el futuro cercano y rosalero.

El único liceo del pueblo tuvo por primera vez un paro estudiantil. Al igual que en otras localidades del Interior, asistían al liceo jóvenes de muy desparejadas edades:

unos eran casi niños y otros eran casi hombres. En este paro inaugural, los muchachos protestaron contra el golpe, contra el cierre del parlamento, contra la clausura de sindicatos, contra las torturas. Totalmente desprevenidos con respecto al cambio operado en Oliva, desfilaron con pancartas alrededor de la plaza, y antes de concluir la segunda vuelta, ya fueron detenidos. Todavía los policías les pidieron disculpas (algunos eran tíos o padrinos de los “revoltosos”), agregando a nivel de susurro, entre crítico y temeroso, que eran “cosas de Oliva”. De los sesenta detenidos, antes de las veinticuatro horas el comisario soltó a cincuenta, no sin antes propinarles una larga filípica, en el curso de la cual dijo, entre otras cosas, que no iba a tolerar “que ningún mocoso lo llamara fascista”. A los diez restantes (los únicos mayores de edad) los retuvo en la comisaría, incomunicados. A la madrugada se oyeron claramente quejidos, pedidos de auxilio, gritos desgarradores. A los padres (y sobre todo a las madres) les costó convencerse de que en la comisaría estaban torturando a sus muchachos. Pero se convencieron. [...]

Mario Benedetti, “Los astros y vos”, in *Con y sin nostalgia* (1977).

**Document 2 :**



Marcelo Brodsky, “La clase”, 1996.

### Document 3 :

#### Confianzas

se sienta a la mesa y escribe  
“con este poema no tomarás el poder” dice  
“con estos versos no harás la Revolución” dice  
“ni con miles de versos harás la Revolución” dice

5 y más: esos versos no han de servirle para  
que peones maestros hacheros vivan mejor  
coman mejor o él mismo coma viva mejor  
ni para enamorar a una le servirán

10 no ganará plata con ellos  
no entrará al cine gratis con ellos  
no le darán ropa por ellos  
no conseguirá tabaco o vino por ellos

15 ni papagayos ni bufandas ni barcos  
ni toros ni paraguas conseguirá por ellos  
si por ellos fuera la lluvia lo mojará  
no alcanzará perdón o gracia por ellos

20 “con este poema no tomarás el poder” dice  
“con estos versos no harás la Revolución” dice  
“ni con miles de versos harás la Revolución” dice  
se sienta a la mesa y escribe

Juan Gelman

# CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

**Document 1 :** Un cuadro de Eduardo Arroyo (1937-), *El estudiante Rafael Guijarro se tira por la ventana a la llegada de la policía*, 1970. Óleo sobre lienzo, 130 x 103 cm. (Galería Karl Flinker, París.)

**Document 2 :** Un artículo de Fernando G. Lucini, blog *Canciones con historia*, 15 de marzo de 2011, in :  
<http://fernandolucini.blogspot.fr/2011/03/canciones-con-historia-que-volem.html>

**Document 3 :** Un fragmento de la novela autobiográfica de José Luis Cancho, *Los refugios de la memoria*, Madrid, Papeles Mínimos, 2017.

**I. EN ESPAÑOL.** Presente los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar más 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 :



Eduardo Arroyo, *El estudiante Rafael Guijarro se tira por la ventana a la llegada de la policía*, 1970.

## Document 2 :

## Canciones con historia

La canción “Què volen aquesta gent?” (“¿Qué es lo que quiere esta gente?”) –con letra de Lluís Serrahima y música de Maria del Mar Bonet– fue compuesta en 1967, y grabada, al año siguiente, en el segundo single de Maria de Mar, editado en el sello *Concèntric*.

5 La historia de esta canción está relacionada con un trágico acontecimiento ocurrido, en Madrid, el 30 de enero de 1967; acontecimiento que el diario ABC publicaba, al día siguiente –siguiendo el parte oficial de la policía–, en los siguientes términos:

10 *“A las seis de la mañana de ayer, funcionario del Cuerpo General de Policía, efectuaron un registro en el número 15 de la calle Jaime el Conquistador, domicilio de Rafael Guijarro Moreno, de veintitrés años, celador de un ambulatorio del Seguro de Enfermedad y alumno de la Escuela de Graduados Sociales, de pendiente del Ministerio de Trabajo. Iniciada la diligencia por los inspectores consignados, en presencia de Guijarro Moreno, en búsqueda de pruebas documentales de determinadas actividades marxistas –en las que al parecer, el joven estaba complicado–, éste pidió permiso a los funcionarios para beber un vaso de agua, para lo cual se dirigió a la cocina de la casa, seguido de su madre y de un inspector.*

15 *Inesperadamente emprendió veloz carrera hacia una de las habitaciones contiguas, lanzándose por una ventana al vacío, sin que los esfuerzos de su madre, que se encontraba cercana, pudieran evitarlo.*

20 *La madre del infortunado Rafael Guijarro Moreno ha declarado que no se explica lo sucedido y que no sabía si su hijo, de naturaleza reservado, era miembro de alguna organización política, ni si había participado en los alborotos de estos últimos días. [...] Al parecer, los policías no encontraron nada comprometedor en su registro”.*

Noticia en la que se mentía descaradamente y se ocultaba lo verdaderamente ocurrido; en realidad Rafael Guijarro, joven antifranquista, tras ser sometido a una tremenda paliza por parte de la policía, fue lanzado por la ventana para simular que se había suicidado y ocultar, de esa forma, un severo e injustificado maltrato policial. Muestra evidente de la barbarie practicada durante la dictadura. [...]

25

El trágico asesinato del joven Rafael Guijarro, volvió a repetirse, de forma muy similar, el 20 de enero de 1969, siendo en este caso la víctima Enrique Ruano Casanova, estudiante de 21 años, miembro de Frente de Liberación Popular –uno de los grupos políticos que lucharon en España contra el franquismo. [...]

30

Interpretando esta canción, Maria del Mar reivindica “*la memoria contra el olvido*”, en este caso la memoria de aquellos dos jóvenes: Rafael Guijarro y Enrique Ruano, víctimas de la represión y de la barbarie practicadas durante los años de la dictadura franquista; reivindicación de la memoria para que se conozcan las atrocidades ocurridas en el pasado y para que no vuelvan jamás a producirse.

35

Blog de Fernando G. Lucini, 15 de marzo de 2011.

## Document 3 :

“Me tiraron porque pensaban que me habían matado. Pero lo curioso fue que no solo no me habían matado sino que tampoco me mataron cuando me tiraron”, declaré años después a la prensa.

5 A raíz de aquellos hechos, interpuse una querrela contra cuatro miembros de la brigada político-social por torturas y homicidio frustrado: José Antonio Benayas Junquera, Cipriano Belver Azcona, Manuel Arribas Díaz y Manuel Cinos Gallego.

10 Salvo en la rueda de reconocimiento en el juzgado –donde los identifiqué meses después–, al que fui trasladado desde la prisión (yo caminaba entonces con ayuda de muletas), jamás he vuelto a verlos. Ahora sería incapaz de reconocerlos. Supongo que estarán jubilados, es posible que alguno esté muerto. No tengo ninguna curiosidad por saber qué ha sido de sus vidas.

15 En la querrela, afirmaba que una vez detenido e ingresado en las dependencias policiales, tras permanecer una o dos horas retenido en un calabozo, fui trasladado a una habitación situada en el tercer piso del edificio, donde me sometieron a toda clase de sevicias a lo largo de la tarde-noche. Los policías de la brigada político-social negaron que me hubiesen sacado del calabozo el día anterior. Ellos sostenían que fui trasladado la misma mañana de los hechos para ser interrogado, y que fue en ese instante, aprovechando que una ventana estaba abierta, cuando me zafé de la vigilancia y salté por la ventana con la intención de alcanzar un tejadillo que quedaba algo más abajo, pero que calculé mal el salto y caí al vacío.

20 En la prensa local se publicó un croquis donde se veía la ventana, indicada con una flecha, y el tejadillo por donde según ellos intenté huir (no recuerdo ahora si otra flecha indicaba el tejadillo).

25 Todo parecía encajar. Era su palabra contra la mía. Ellos eran esforzados funcionarios del Estado, yo un peligroso y recalcitrante comunista (había sido detenido y encarcelado en varias ocasiones).

Si las cosas estaban tan claras, ¿cómo es que prosperó la querrela?

30 El “gris” (la policía nacional vestía entonces uniformes grises) que aquel día se hallaba de guardia en los calabozos declaró que me había trasladado por la tarde hasta las dependencias superiores de la comisaría para ser interrogado por los miembros de la brigada político-social y que no había vuelto a salir de allí.

Su declaración coincidía con la mía.

35 Eso fue lo que provocó que la querrela siguiese su curso, que se celebrase una rueda de reconocimiento en el juzgado para que confirmase si aquellos eran los policías que habían participado en los hechos, y que finalmente fuesen procesados por malos tratos.

(El juicio no llegó a celebrarse, quedó anulado a raíz de la amnistía de 1977.)

40 Nunca supe el nombre de aquel “gris” que declaró a mi favor y en contra de los otros policías. Nunca pude darle las gracias. Siempre me he preguntado qué sería de él después de haber declarado lo que declaró. Hay que situarse en la época para comprender todo el significado de aquel gesto. Los agentes de la policía, y más si se trataba de inspectores de la brigada político-social, eran intocables. Su poder era omnímodo, absoluto. No había forma de meterse con ellos; las denuncias no tenían ningún recorrido, nunca prosperaban. Los policías, en sus declaraciones o comunicados públicos, se apoyaban los unos a los otros para sostener su inocencia y desprestigiar al denunciante, e incluso para que la denuncia se volviese en contra de este.

45 Que en aquellos tiempos un policía se atreviese a contradecir a otro policía no es que resultase extraño, es que era algo inimaginable.

50 ¿Quién era aquel humilde policía uniformado, el “gris” sin nombre que cumplía las labores más rutinarias –atender los calabozos, controlar el registro de entradas y salidas de los detenidos, llevarlos al servicio cuando se lo pedían, darles un bocadillo, trasladarlos a las dependencias donde se realizaban los interrogatorios– y que, sin embargo, tuvo la osadía de enfrentarse a todo un grupo de poderosos inspectores de la brigada político-social? ¿Qué habrá sido de ese policía anónimo amante de la verdad? ¿Pudo sobrevivir en aquel mundo sombrío? ¿Sería relegado a las funciones más degradantes? ¿Acabaron expulsándolo del cuerpo?

55 José Luis Cancho, *Los refugios de la memoria*, 2017

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

**Document 1 :** Una secuencia de la película de Paula Markovitch (1968), *El Premio*, 2010.

**Document 2 :** Antonio Skármeta, *La Composición*, Madrid, SM, 1998.

**Document 3 :** Eduardo Galeano, “Los alumnos” en *Bocas del tiempo*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2004.

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

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

*(Cecilia, tiene que vivir refugiada con su madre en una zona de playa en la provincia de Buenos Aires y debe guardar un secreto para salvar a su familia durante la dictadura argentina. En su escuela, los militares han organizado un concurso sobre el ejército en el poder. En su trabajo, Cecilia ha revelado lo que ha sufrido su familia.)*

Maestra: No, no se preocupe lo que pasa es que mi marido estaba muy preocupado por el nene que está con fiebre y el médico para colmo no nos contesta el teléfono. Para mí que el viento ha de haber tirado los cables.

Madre: La niña escribió una cosa que entregó hoy. Quiere corregir unas cositas.

5 Cecilia: Escribí mal unas palabras.

Maestra: ¿Corregir? No, no se puede. No porque les di exactamente el mismo tiempo a todos los chicos y sería injusto con los demás chicos. No puedo hacerla corregirla a ella y que tenga más tiempo que los demás. ¿Entiende? No se puede no, no. No se preocupe. Si le faltan los acentos, yo se los pongo.

10 Marido de la maestra: Señora, dijo mi mujer que vuelva... ven, venga.

Maestra: Toma, ¿quieres escribirla de nuevo? Yo me voy a ver si el nene sigue con mucha temperatura, enseguida vuelvo.

Marido de la maestra: ¿Un matecito, señora?

Madre: Te dije que no puedes escribir esto. Te lo dije, ¿por qué lo escribiste?

15 Cecilia: ¿Qué pongo?

Madre: Lo contrario

Cecilia: ¿Qué?

Madre: Que los militares son buenos, son valientes, cualquier pavada de esas.

Maestra: Sabe, me falta uno de los documentos de la nena ... y las últimas vacunas.

20 Madre: Lista.

Paula Markovitch, *El premio*, 2010. (Diálogos de la película)

## Document 2 :

La maestra dijo:

–De pie, niños, y bien derechitos.

Los niños se levantaron. El militar sonreía con sus bigotes de cepillo de dientes bajo los lentes negros.

5       –Buenos días, amiguitos –dijo–. Yo soy el capitán Romo y vengo de parte del Gobierno, es decir, del general Perdomo, para invitar a todos los niños de todos los grados de esta escuela a escribir una composición. El que escriba la más linda de todas recibirá, de la propia mano del general Perdomo, una medalla de oro y una cinta como ésta con los colores de la bandera. Y por supuesto, será el abanderado en el desfile de la Semana de la Patria.

10       Puso las manos tras la espalda, se abrió de piernas con un salto y enderezó el cuello levantando un poco la barbilla.

–¡Atención! ¡Sentarse!

Los muchachos obedecieron.

15       –Bien –dijo el militar–. Saquen sus cuadernos... ¿Listos los cuadernos? ¡Bien! Saquen lápiz... ¿Listos los lápices? ¡Anotar! Título de la composición: “Lo que hace mi familia por las noches”... ¿Comprendido? Es decir, lo que hacen ustedes y sus padres desde que llegan de la escuela y del trabajo. Los amigos que vienen. Lo que conversan. Lo que comentan cuando ven la televisión. Cualquier cosa que a ustedes se les ocurra libremente con toda libertad. ¿Ya? Uno, dos, tres: ¡comenzamos!

Antonio Skármeta, *La composición*, 1998.

## Document 3 :

### Los alumnos

Si la maestra les pregunta qué quieren ser cuando sean grandes, ellas callan. Y después, hablando bajito, confiesan: ser más blanca, cantar en la tele, dormir hasta el mediodía, casarme con uno que no me pegue, casarme con uno que tenga auto,irme lejos y que nunca me encuentren.

5       Y ellos dicen: ser más blanco, ser campeón mundial de fútbol, ser el Hombre Araña y caminar por las paredes, asaltar un banco y no trabajar más, comprarme un restorán y comer siempre,irme lejos y que nunca me encuentren.

10       No viven a gran distancia de la ciudad de Tucumán, pero ni de vista la conocen. Van a la escuela, a pie o a caballo, un día sí, dos no, salteado, porque se turnan con los hermanos en el uso del único delantal y el par de zapatillas. Y lo que más preguntan a la maestra es: cuándo viene el almuerzo.

Eduardo Galeano, “Los alumnos”, 2004.

# CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

**Document 1 :** Un cuadro de José de Ribera (1591-1652), *La mujer barbuda (Magdalena Ventura con su marido)*, 1631. Óleo sobre lienzo, 196 x 127 cm. Madrid, Museo del Prado.

**Document 2 :** Un artículo de Paul B. Preciado, “Un colegio para Alan”, in *El estado mental*, 18 de febrero de 2018. Link: <https://elestadomental.com/especiales/cambiar-de-voz/un-colegio-para-alan>

**Document 3 :** Un artículo de Brenda Otero y Francesca Rinciari (realización), “Carmen Carrera, el nuevo icono ‘trans’ ”, in *El País*, suplemento *S Moda*, 14 de junio de 2014. Link: <https://smoda.elpais.com/celebrities/carmen-carrera-el-nuevo-icono-trans/>

**I. EN ESPAÑOL.** Presente los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar más 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 :**



José de Ribera, *La mujer barbuda (Magdalena Ventura con su marido)*, 1631. La inscripción en latín a la derecha del cuadro, titulada “Un gran milagro de la naturaleza”, explica lo siguiente: “Magdalena Ventura, nacida en la ciudad de Accumoli, de la región italiana de los Abruzos, en el Reino de Nápoles, posa a la edad de 52 años; lo extraño fue que a partir de los 37 años, empezó a cubrirse de pelos. Le creció la barba, de tal manera que se parecía más a un juez barbudo que a una mujer que había tenido tres hijos con su marido, Felici di Amici, que está a su lado. José de Ribera, un español miembro de

la orden de la Cruz de Cristo, nuevo Apeles de su época, la representó a partir del modelo vivo, bajo la orden de Fernando II, tercer duque de Alcalá y virrey de Nápoles, el 16 de febrero de 1631.”

## Document 2 :

### Un colegio para Alan

El pasado día de Nochebuena moría en Barcelona Alan, un chico trans de 17 años. Había sido uno de los primeros menores trans que había obtenido un cambio de nombre en el documento nacional de identidad en el Estado español. Pero el certificado no pudo contra el prejuicio. La legalidad del nombre no pudo contra la fuerza de los que se negaron a usarlo. La ley no pudo contra la norma. Los episodios constantes de acoso e intimidación que sufría desde hacía tres años en los dos centros escolares en los que se había matriculado acabaron por hacerle perder confianza en su posibilidad de vivir y le condujeron hasta el suicidio.

La muerte de Alan podría considerarse como un accidente dramático y excepcional. No hubo sin embargo accidente: más de la mitad de los adolescentes trans y homosexuales dicen ser objeto de agresiones físicas y psíquicas en el colegio. No hubo excepción: las cifras más altas de suicidio se registran entre los adolescentes trans y homosexuales.

Pero, ¿cómo es posible que el colegio no fuera capaz de proteger a Alan de la violencia? Digámoslo rápidamente: el colegio es la primera escuela de violencia de género y sexual. El colegio no sólo no pudo proteger a Alan, sino que facilitó las condiciones de su asesinato social. [...]

La escuela no es simplemente un lugar de aprendizaje de contenidos. La escuela es una fábrica de subjetivación: una institución disciplinar cuyo objetivo es la normalización de género y sexual. El aprendizaje más crucial que se exige del niñx en la escuela, sobre el que se asienta y del que depende cualquier otro adiestramiento, es el del género. Eso es lo primero (¿y quizás lo único?) que allí vamos a aprender. Fuera del ámbito doméstico, el colegio es la primera institución política en la que el niñx es sometido a la taxonomía binaria del género a través de la exigencia constante de nombramiento e identificación normativos. Cada niñx debe expresar un único y definitivo género: aquel que le ha sido asignado en su partida de nacimiento. Aquel que corresponde a su anatomía. El colegio potencia y valora la teatralización convencional de los códigos de la soberanía masculina en el niño y de la sumisión femenina en la niña, al mismo tiempo que vigila el cuerpo y el gesto, castiga y patologiza toda forma de disidencia. Precisamente porque es una fábrica de producción de identidad de género y sexual, el colegio entra en crisis cuando se la confronta con los procesos de transexualidad. Los compañeros de Alan le exigían que se subiera la camiseta para que probara que no tenía pecho. Le insultaban llamándole marimacho o negándose a llamarle Alan. No hubo accidente, sino planificación y concierto social al administrar el castigo al disidente. No hubo excepción, sino regularidad en la tarea llevada a cabo por las instituciones y por sus usuarios para marcar a aquel que pone su epistemología en cuestión. [...]

Quiero imaginar una institución educativa más atenta a la singularidad del alumno que a preservar la norma. Una escuela micro-revolucionaria donde sea posible potenciar una multiplicidad de procesos de subjetivación singular. Quiero imaginar una escuela donde Alan hubiera podido seguir viviendo.

Blog de Paul B. Preciado, 18 de febrero de 2018.

### Document 3 :

#### ***Carmen Carrera, el nuevo icono 'trans'***

*Nació Christopher Roman, pero desde pequeña se sintió mujer.  
Comenzó su transición de género en un reality y la mostró por YouTube.*



Foto: Damon Baker

[...] De madre peruana y padre puertorriqueño, Carrera creció como Christopher Roman en el seno de una familia católica de Nueva Jersey. Su padre murió de complicaciones del virus VIH, lo que la ha empujado a implicarse en la lucha contra el sida. Desde pequeña supo que era una mujer, pero lo mantuvo en secreto hasta la mayoría de edad. Su primer contacto con la comunidad homosexual, bisexual y transgénero/transsexual vino mientras sacaba fotos de *drag queens* en clubes de Manhattan. Fascinada con las divas que inmortalizaba, le picó el gusanillo del escenario. Al poco tiempo cantaba temas de Toni Braxton con ropa interior cuajada de pedrería. “Me gustaba mi aspecto mientras actuaba, pero luego me quitaba la peluca y deseaba que fuera real”.

Eligió llamarse Carmen, como su madre, y de apellido, Carrera, en honor a Ángela Carrera, la primera *drag* que conoció y admiró. “Quería parecerme a las mujeres de mi familia, a la que estoy muy unida”, dice. Así que decidió medicarse para transformar su físico: “No tuve que someterme a mucha cirugía para cambiar, ya que el cuerpo comenzó a moldearse gracias a la dosis de hormonas. Lo que demuestra que hombres y mujeres no somos tan distintos”.

Durante la sesión de fotos, su entregado marido, Adrian, le trae café con leche y sujeta pacientemente un espejo para que Carmen pueda pulir sus poses. Empezaron a salir hace siete años y se casaron antes de que ella iniciara su transición. Los cambios en la vida de Carmen les llevaron a separarse hace un año. Pero acaban de recuperar su relación y quieren dar un hermanito a la hija de 10 años que tiene él. “Quiero ver mundo y luego enseñarles todo a mis hijos”, dice entusiasmada. Por el camino tiene otro reto: “El siguiente paso es desarrollar mi personalidad. Antes sentía la presión de ser un chico y tener que comportarme como tal. Pero por fin puedo ser una mujer y he de aprender a llevarlo con naturalidad”.

Brenda Otero y Francesca Rinciari (realización), 14 de junio de 2014.

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

**Document 1 :** Un poème de Vicente Huidobro (1893-1948), “Torre de Eiffel”, in *Tour Eiffel*, Madrid, Ed. Pueyo, 1918.

**Document 2 :** Un poème de José Juan Tablada, “Nocturno alterno”, in *Li Po y otros poemas* (1920), México, FCE, 1971.

**Document 3 :** Un dessin de Joaquín Torres García, *América invertida*, 1943. Tinte sur papier, 22 x 16 cm. Fundación Torres García, Montevideo.

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

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

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de 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 :

### Torre de Eiffel

A Max Jacob

Torre de Eiffel  
Guitarra del cielo

Tu telegrafía sin hilos  
Atrae las palabras  
5 Como un rosal a las abejas

Durante la noche  
El Sena deja de correr

Torre de Eiffel  
Colmena de palabras  
10 Tintero de miel

Araña de patas de alambre  
Que hacía su tela de nubes

Hijo mío  
Para subir a la torre de Eiffel  
15 Se sube a una canción  
Do

re  
mi  
fa  
20 sol  
la  
si  
do

Ya estamos arriba  
25 Telegrafía sin hilos  
Viento eléctrico  
El Sena duerme bajo la sombra de sus puentes

Las palabras y las abejas  
Van en el aire  
30 Por un camino  
De perfume

Torre de Eiffel  
Caja prodigiosa  
Carillón de París  
35 Afiche de Francia

El día de la Victoria  
Tú la gritarás a las estrellas

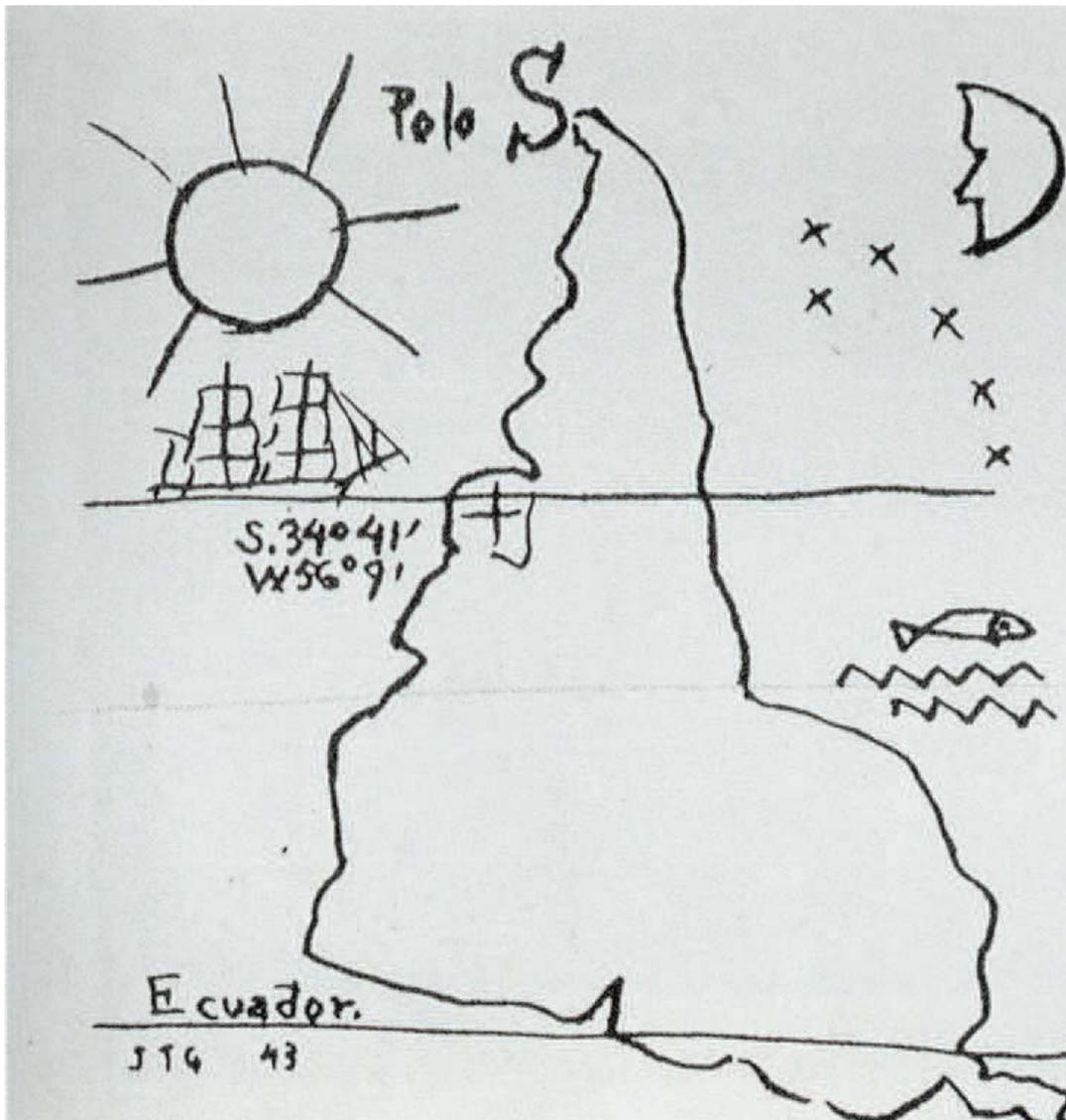
Vicente Huidobro

## Document 2 : Nocturno alterno

- Neoyorquina noche dorada  
Fríos muros de cal moruna  
Rector's champaña foxtrot  
Casas mudas y fuertes rejas  
5 Y volviendo la mirada  
Sobre las silenciosas tejas  
El alma petrificada  
Los gatos blancos de la luna  
Como la mujer de Loth
- 10 ¡Y sin embargo  
es una  
    misma  
en New York  
y en Bogotá
- 15 La Luna...!

José Juan Tablada

Document 3 :



Joaquín Torres García, *América invertida*, 1943.

*Nota bene:* Las coordenadas (S.34°41'/W. 56°9') corresponden a la batalla de Las Piedras en 1811, triunfo del ejército de la Junta Grande de las Provincias del Río de la Plata frente a las fuerzas del Virrey que marcó el comienzo de la independencia de América del sur.

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

**Document 1** : Un poema titulado “Romance nuevamente rehecho de la fatal desenvoltura de la Cava Florinda”, anónimo, siglo XVII, in *Flor Nueva de Romances Viejos*, ed. Ramón Menéndez Pidal, Espasa Calpe, Madrid, 1991 (33<sup>e</sup> éd.).

**Document 2** : Una miniatura de Francisco de Goya y Lucientes, *Susana y los viejos*, 1824-25, marfil, 5,5 x 5,5 cm, colección particular.

**Document 3** : Un soneto de Jorge Guillén, “Susana y los viejos”, in *Homenaje*, Barcelona, Barral Editores, 1978, p. 305.

**I. EN ESPAÑOL.** Presente los diferentes documentos explicando cómo se relacionan antes de analizar más 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 :

De una torre de palacio  
se salió por un postigo  
la Cava con sus doncellas  
con gran fiesta y regocijo.  
5 Metiéronse en un jardín  
cerca de un espeso ombrío  
de jazmines y arrayanes,  
de pámpanos y racimos.  
Junto a una fuente que vierte  
10 por seis caños de oro fino  
cristal y perlas sonoras  
entre espadañas y lirios,  
reposaron las doncellas  
buscando solaz y alivio  
15 al fuego de mocedad  
y a los ardores de estío.  
Daban al agua sus brazos,  
y tentada de su frío,  
fue la Cava la primera  
20 que desnudó sus vestidos.  
En la sombreada alberca  
su cuerpo brilla tan lindo  
que al de todas las demás  
como sol ha escurecido.  
25 Pensó la Cava estar sola,  
pero la ventura quiso  
que entre unas espesas yedras  
la miraba el rey Rodrigo.  
Puso la ocasión el fuego  
30 en el corazón altivo,  
y amor, batiendo sus alas,  
abrasóle de improviso.  
De la pérdida de España  
fue aquí funesto principio  
35 una mujer sin ventura  
y un hombre de amor rendido.  
Florinda perdió su flor,  
el rey padeció el castigo;  
ella dice que hubo fuerza,  
40 él que gusto consentido.  
Si dicen quién de los dos  
la mayor culpa ha tenido,  
digan los hombres: la Cava  
y las mujeres: Rodrigo.

“Romance nuevamente rehecho de la Fatal desenvoltura de la Cava Florinda”, siglo XVII.

## Document 2 :



Francisco de Goya y Lucientes, *Susana y los viejos*, 1824-25.

## Document 3 :

### Susana y los viejos

Furtivos, silenciosos, tensos, avizorantes,  
se deslizan, escrutan y apartando la rama  
alargan sus miradas hasta el lugar del drama:  
el choque de un desnudo con los sueños de antes.

- 5 A solas y soñando ya han sido los amantes  
posibles, inminentes, en visión, de la dama.  
Tal desnudez real ahora los inflama  
que los viejos se asoman, tímidos estudiantes.
- 10 ¿Son viejos? Eso cuentan. Es cómputo oficial.  
En su carne se sienten, se afirman juveniles  
porque lo son. Susana surge ante su deseo,  
que conserva un impulso cándido de caudal.  
Otoños hay con cimas y ráfagas de abriles.  
–Ah, Susana. –¡Qué horror! –Perdóname. ¡Te veo!

Jorge Guillén

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

**Document 1 :** Un fragmento de la novela de Eduardo Mendoza (1943-), *El misterio de la cripta embrujada*, Barcelona, Seix Barral, 1979, pp. 124-126.

**Document 2 :** Una página del cómic de Enrique Lorenzo, *Lazarillo de Tormes*, Ediciones SM, 2008, p. 4.

**Document 3 :** Un fragmento de la novela anónima, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (1554), tratado primero.

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1, de la ligne 23 à la ligne 45, 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 :

–Es en verdad curioso –dije– cómo la memoria es el último superviviente del naufragio de nuestra existencia, cómo el pasado destila estalactitas en el vacío de nuestra ejecutoria, cómo la empalizada de nuestras certezas se abate ante la leve brisa de una nostalgia. Nací en una época que *a posteriori* juzgo triste. Pero no voy a hacer historia: es posible que toda niñez sea amarga. El transcurso de las horas era mi lacónico compañero de juegos y cada noche traía aparejada una triste despedida. De aquella etapa recuerdo que arrojaba con alegría el tiempo por la borda, en la esperanza de que el globo alzara vuelo y me llevara a un futuro mejor. Loco anhelo, pues siempre seremos lo que ya fuimos.

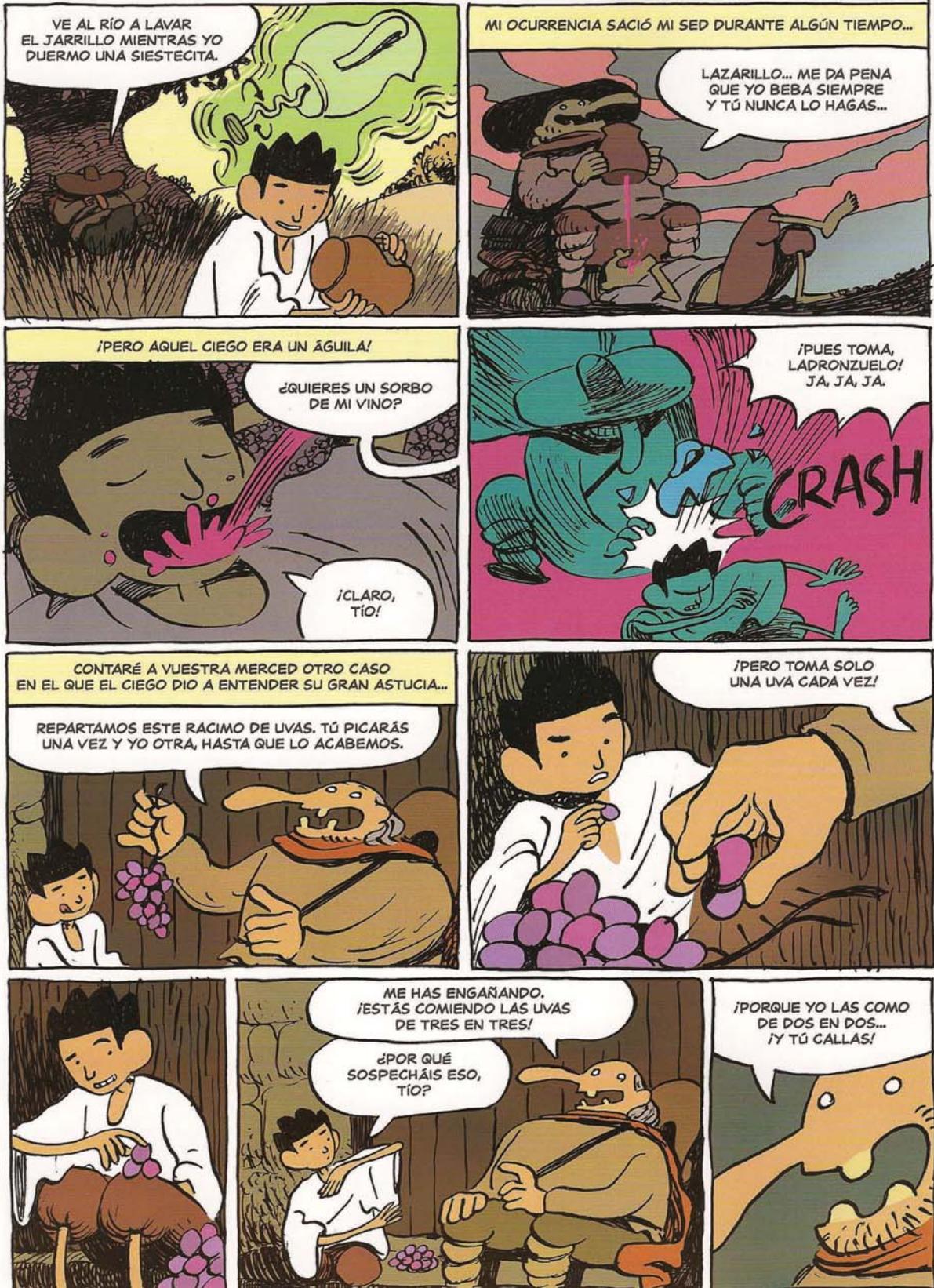
“Mi padre era hombre bueno e industrioso que mantenía a la familia fabricando lavativas con unas latas viejas de combustible muy en boga en aquel entonces por el uso extendido de un artilugio denominado petromax, hoy suplantado con ventaja por la abundancia de energía eléctrica. Unos laboratorios farmacéuticos suizos aposentados en España al amparo del plan de estabilización dieron al traste con el negocio. Fue papá hombre de suerte variable: de la cruzada fratricida del 36-39 salió mutilado, ex combatiente y ex cautivo de ambos bandos, lo que sólo le reportó trasiegos burocráticos, pero no recompensa ni castigo. Obstinadamente rechazó las pocas oportunidades que le deparó la fortuna y aceptó a ciegas todos los espejismos que el diablo tuvo a bien poner a su paso. Nunca fuimos ricos y los escasos ahorros que hubiéramos podido reunir los perdió papá apostando en las carreras de ladillas que se celebraban los sábados por la noche en la cantina del barrio. Por nosotros sentía un desapego posesivo; sus muestras de cariño eran sutiles: tuvieron que pasar muchos años para que las interpretásemos como tales; sus muestras de irritación, en cambio, eran inequívocas; nunca precisaron exégesis.

“Con mamá todo era distinto. Nos profesaba un auténtico amor de madre, absoluto y destructivo. Siempre creyó que yo sería alguien; siempre tuvo conciencia de que yo no valía para nada; desde el principio me hizo saber que perdonaba de antemano la traición de que según ella, tarde o temprano, la haría víctima. Por el escándalo aquel de los niños tullidos y el congreso eucarístico, que no creo que recuerdes, pues serías tú muy niña si es que habías nacido ya, fue a parar a la cárcel de mujeres de Montjuich. Mi padre opinó que todo aquello era una maquinación urdida con el solo objeto de molestarle. Mi hermana y yo visitábamos a mamá los domingos en el locutorio y le llevábamos a hurtadillas la morfina sin la cual no habría podido soportar con alegría el encierro. Había sido mi madre persona activa, trabajando muchos años como mujer de hacer faenas, que es como el vulgo llama al servicio doméstico supernumerario, aunque los trabajos le duraban poco por su incontrolable afán de robar de las casas los objetos más visibles, tales cuales relojes de pared, butacones y, una vez, un niño. Con todo y eso, no le faltaban hogares que atender, pues la demanda era entonces y, por lo que oigo, es ahora, superior en mucho a la oferta y la gente haragana está dispuesta a tolerar cualquier cosa a cambio de hacer poco.

“El hecho de que faltara mamá y de que papá nos hubiera abandonado hizo que tanto mi hermana como yo tuviéramos que espabilarnos a muy temprana edad. Mi hermana, la pobre, nunca fue muy lista, por lo que tuve que ser yo quien velara por ella, quien le enseñara a ganar algún dinero y quien le proporcionara los primeros clientes, aunque ella ya contaba por entonces nueve años de edad y yo sólo cuatro. A los once, hartó ya de la persecución de que me hacía objeto el tribunal tutelar, habiendo contraído una enfermedad venérea y siendo mi deseo el no desperdiciar los talentos que creí poseer en la ignorancia, resolví ingresar en el noviciado de Veruela...

Eduardo Mendoza, *El misterio de la cripta embrujada*, 1979.

Document 2 :



Enrique Lorenzo, *Lazarillo de Tormes*, 2008.

### Document 3 :

5 Mi viuda madre, como sin marido y sin abrigo se viese, determinó arrimarse a los buenos por ser uno dellos, y vínose a vivir a la ciudad, y alquiló una casilla, y metióse a guisar de comer a ciertos estudiantes, y lavaba la ropa a ciertos mozos de caballos del Comendador de la Magdalena, de manera que fue frecuentando las caballerizas. Ella y un hombre moreno de aquellos que las bestias curaban, vinieron en conocimiento. Éste algunas veces se venía a nuestra casa, y se iba a la mañana; otras veces de día llegaba a la puerta, en achaque de comprar huevos, y entrábase en casa. Yo al principio de su entrada, pesábame con él y habíale miedo, viendo el color y mal gesto que tenía; mas de que vi que con su venida mejoraba el comer, fuile queriendo bien, porque siempre traía pan, pedazos de carne, y en el invierno 10 leños, a que nos calentábamos. De manera que, continuando con la posada y conversación, mi madre vino a darme un negrito muy bonito, el cual yo brincaba y ayudaba a calentar. Y acuérdome que, estando el negro de mi padre trebejando con el mozuelo, como el niño vía a mi madre y a mí blancos, y a él no, huía dél con miedo para mi madre, y señalando con el dedo decía: “¡Madre, coco!” .

15 Respondió él riendo: “¡Hideputa!” .

Anónimo, *La vida de Lazarillo de Tormes*, 1554.

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

**Document 1 :** Un fragmento de la novela de Mario Vargas Llosa (1936-), *La fiesta del chivo*, 2000.

**Document 2 :** Un artículo de María R. Sahuquillo, “Por qué el día contra la violencia de género es el 25 de noviembre”, 25 de noviembre de 2016, *Elpais.com*.

**Document 3 :** Un cartel de propaganda, República Dominicana, 1955. Link:  
<http://www.notimerica.com/sociedad/noticia-gobierno-rafael-leonidas-trujillo-epoca-mas-terrorifica-republica-dominicana-20170816081946.html>

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 de la ligne 1 à 26, 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 ?

## Documento 1 :

*(Urania Cabral vuelve a República Dominicana. Su padre Agustín está muy enfermo. No lo ha visto desde hace mucho tiempo).*

Parece que entiende y que, interesado no osa mover un músculo para no interrumpirla. Está inmóvil, su pequeño pecho moviéndose acompasado, los ojitos pendientes de sus labios. En la calle, de rato en rato cruza un automóvil, y pasos, voces, jirones de conversaciones, se acercan, suben, bajan y se pierden a lo lejos.

5        –Mi departamento de Manhattan está lleno de libros –retoma Urania–. Como esta casa, cuando era niña. De derecho, de economía, de historia. Pero, en mi dormitorio, sólo dominicanos. Testimonios, ensayos, memorias, muchos libros de historia. ¿Adivinas de qué época? La Era de Trujillo, cuál iba a ser. Lo más importante que nos pasó en quinientos años. Lo decías con tanta convicción. Es cierto, papá. En esos treinta y un años cristalizó todo lo malo que arrastrábamos, desde la conquista. En algunos de esos libros apareces tú, como un personaje. Secretario de Estado, senador, presidente del Partido Dominicano. ¿Hay algo que no fuiste papá? Me he convertido en una experta en Trujillo. En lugar de jugar bridge, golf, montar a caballo o ir a la ópera, mi hobby ha sido enterarme de lo que pasó en esos años. Lástima que no podamos conversar. Cuántas cosas podrías aclararme, tú que lo viviste de  
10        bracito con tu querido Jefe, que tan mal pagó tu lealtad. Por ejemplo, me hubiera gustado que aclararas si Su Excelencia se acostó también con mi mamá.

Advierte un sobresalto en el anciano. Su cuerpecillo frágil, reabsorbido, ha dado un bote en el sillón. Urania adelanta la cabeza y lo observa. ¿Es una falsa impresión? Parece que la escucha, que hiciera esfuerzos por entender lo que ella dice.

20        –¿Lo permitiste? ¿Te resignaste? ¿Lo aprovechaste para tu carrera ?

Urania respira hondo. Examina la habitación. Hay dos fotos en unos marcos de plata, sobre el velador. La de su primera comunión, el año en que murió su madre. Tal vez se iría de este mundo con la visión de su hijita envuelta de los tules de ese primoroso vestido y esa mirada seráfica. La otra foto es de su madre: jovencita, los cabellos negros separados en dos  
25        bandas, las cejas depiladas, los ojos melancólicos y soñadores. Es una vieja foto amarillenta, algo ajada. Se acerca al velador, se la lleva a los labios y la besa.

Siente frenar el automóvil a la puerta de la casa. Su corazón da un brinco; sin moverse del sitio, percibe a través de los visillos los cromos relucientes, la carrocería lustrosa, los reflejos relampagueantes del lujoso vehículo. Siente los pasos, repica el llamador dos o tres  
30        veces y –hipnotizada, aterrada, sin moverse– oye a la sirvienta abriendo la puerta. Escucha, sin entender, el breve diálogo al pie de la escalera. Su enloquecido corazón va a reventar. Los nudillos en la recámara. Jovencita, india, con cofia, la expresión asustada, la muchacha del servicio asoma por la puerta entreabierta:

–Ha venido a visitarle el Presidente, señora. ¡El Generalísimo, señora!

35        –Dile que lo siento, pero no puedo recibirlo. Dile que la señora de Cabral no recibe visitas cuando Agustín no está en casa. Anda, díselo.

Los pasos de la muchacha se alejan, tímidos, indecisos; por la escalera con el pasamanos lleno de maceteros ardiendo de geranios. Urania pone la foto de su madre en el velador, vuelve a la esquina de la cama. Arrinconado en el sillón, su padre la mira alarmado.

40        –Eso es lo que el Jefe hizo con su secretario de Educación, al principio de su Gobierno, y tú lo sabes muy bien, papá. Con el joven sabio, don Pedro Henríquez Ureña, refinado y genial. Vino a ver a su esposa mientras él estaba en el trabajo. Ella tuvo el valor de mandarle decir que no recibía visitas cuando su marido no estaba en casa. En los comienzos de la Era todavía era posible que una mujer se negara a recibir al Jefe. Cuando ella se lo contó, don

45 Pedro renunció, partió y no volvió a poner los pies en esta isla. Gracias a lo cual se hizo tan  
famoso como maestro, historiador, crítico y filólogo en México, Argentina y España. Una  
suerte que el Jefe hubiera querido acostarse con su esposa. En esos primeros tiempos, un  
ministro podía renunciar y no sufría un accidente, no se caía al precipicio, no lo acuchillaba  
un loco, no se lo comían los tiburones. ¿Hizo bien, no te parece? Su gesto lo salvó de volverse  
50 lo que tú papá. ¿Hubieras hecho lo mismo o mirado a otro lado?

Mario Vargas Llosa, *La fiesta del chivo*, 2000.

## Document 2 :

### Por qué el día contra la violencia de género es el 25 de noviembre

Desde 1981, Latinoamérica conmemora cada 25 de noviembre el día contra la violencia  
de género. Los movimientos feministas de la región, con una de las tasas más altas de  
violencia contra la mujer, acuñaron esa fecha en honor a las dominicanas Minerva, Patria y  
María Teresa Mirabal, tres hermanas asesinadas el 25 de noviembre de 1960 por orden del  
5 dictador Rafael Leónidas Trujillo, del que eran opositoras. Años más tarde, en 1999, la ONU  
se sumó a la jornada reivindicativa y declaró cada 25 de noviembre Día Internacional para la  
Eliminación de la Violencia contra la Mujer, en honor a las hermanas Mirabal.

“Cuando asesinaron a mi madre yo tenía cuatro años. Y también me asesinaron la  
posibilidad de conocerla”, cuenta Minou Tavárez Mirabal, la hija de Minerva, la más activa  
10 de las tres hermanas contra el dictador Trujillo. “Me he tenido que conformar con los  
recuerdos de otros y tal vez alguna pequeña cosa que yo creo que recuerdo, pero que no estoy  
segura de que sea del todo real: mi madre poniéndose una especie de traje militar, con una  
boina; ella mirándose en un espejo, caminando por un pasillo; el día que a ella se la llevaron  
presa, que yo me aferré a su pierna y ella se molestó conmigo porque me eché a llorar... Yo  
15 creo que no quería verse débil frente a quienes se la llevaron”, rememora por teléfono desde  
República Dominicana Tavárez Mirabal.

Este viernes se cumplen 56 años de la muerte de Minerva, Patria y María Teresa. El 25  
de noviembre de 1960, los cuerpos de las hermanas Mirabal eran hallados, destrozados, en el  
interior de un jeep hundido en un barranco, en Salcedo, al noreste de República Dominicana.  
20 Horas antes, las tres mujeres, activas militantes contra el régimen de Trujillo, habían sido  
asesinadas por un escuadrón enviado por el dictador. Los hombres del autócrata las mataron a  
golpes y las metieron dentro del vehículo para simular un accidente. Pero nunca hubo duda de  
que se trataba de un crimen. Y el asesinato de las hermanas Mirabal, conocidas como “las  
mariposas”, fue uno de los detonantes de la caída de Trujillo. [...]

Muchos cuentan que, además, Trujillo tenía marcada a Minerva Mirabal, a quien había  
intentado seducir sin ningún éxito una década antes. Se habla incluso de que la mujer le  
rechazó con un bofetón en un baile, organizado solamente para que Trujillo pudiese bailar con  
ella, que le dejó en mitad de la pista del evento al que fue, directamente conminada a asistir  
con amenazas a la familia. “Trujillo había intentado poseerla, como todo lo que había en este  
país, en esta isla que creía que era de su propiedad. Y ella se permitió el atrevimiento de  
30 rechazarlo y de rechazar su acercamiento para conquistarla. Y le rechazó también de manera  
política. Y Trujillo lo sintió. Se cuenta que tras el bofetón, ella le dijo que no le gustaba su  
Gobierno”, dice Minou Tavárez, que ha crecido junto a sus primos, al cuidado de su abuela y  
de Dedé Mirabal, la única hermana que quedó con vida y que falleció hace dos años.

**Document 3 :**



Cartel de propaganda, República Dominicana, 1955.

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

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

**Document 1 :** Un texte de Ernesto Che Guevara (1928-1967), “Crear dos, tres..., muchos Vietnam es la consigna, 16 de abril de 1967”, in *Obras completas*, Buenos Aires, Macla, 1997, pp. 373-374. (Primera edición: folleto publicado con en título “Mensaje a los pueblos del mundo a través de la Tricontinental”, en un suplemento especial para la revista *Tricontinental*, órgano del Secretariado Ejecutivo de la Organización de Solidaridad de los Pueblos de África, Asia y América Latina.)

**Document 2 :** Una página del cómic de Jon Lee Anderson y José Hernández, *CHE. Una vida revolucionaria. Los años de Cuba*, Madrid, Sextopiso, 2016, p. 131.

**Document 3 :** Fragmento de un artículo de Yoani Sánchez publicado en *El País* del 14 de enero de 2018, disponible en:  
[https://elpais.com/elpais/2018/01/12/opinion/1515775131\\_044343.html](https://elpais.com/elpais/2018/01/12/opinion/1515775131_044343.html)

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

**II. EN FRANCAIS.** Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur le document 1 de la ligne 23 à la ligne 44, 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 nuestro mundo en lucha, todo lo que sea discrepancia en torno a la táctica, método de acción para la consecución de objetivos limitados, debe analizarse con el respeto que merecen las apreciaciones ajenas. En cuanto al gran objetivo estratégico, la destrucción total del imperialismo por medio de la lucha, debemos ser intransigentes.

5 Sinteticemos así nuestras aspiraciones de victoria: destrucción del imperialismo mediante la eliminación de su baluarte más fuerte: el dominio imperialista de los Estados Unidos de Norteamérica. Tomar como función táctica la liberación gradual de los pueblos, uno a uno o por grupos, llevando al enemigo a una lucha difícil fuera de su terreno; liquidándole sus bases de sustentación, que son territorios dependientes.

10 Eso significa una guerra larga. Y, lo repetimos una vez más, una guerra cruel. Que nadie se engañe cuando la vaya a iniciar y que nadie vacile en iniciarla por temor a los resultados que pueda traer para su pueblo. Es casi la única esperanza de victoria.

15 No podemos eludir el llamado de la hora. Nos lo enseña Vietnam con su permanente lección de heroísmo, su trágica y cotidiana lección de lucha y de muerte para lograr la victoria final.

Allí, los soldados del imperialismo encuentran la incomodidad de quien, acostumbrado al nivel de vida que ostenta la nación norteamericana, tiene que enfrentarse con la tierra hostil; la inseguridad de quien no puede moverse sin sentir que pisa territorio enemigo; la muerte a los que avanzan más allá de sus reductos fortificados, la hostilidad permanente de toda la población. Todo eso va provocando la repercusión interior en los Estados Unidos; va haciendo surgir un factor atenuado por el imperialismo en pleno vigor, la lucha de clases aun dentro de su propio territorio.

20 ¡Cómo podríamos mirar el futuro de luminoso y cercano, si dos, tres, muchos Vietnam florecieran en la superficie del globo, con su cuota de muerte y sus tragedias inmensas, con su heroísmo cotidiano, con sus golpes repetidos al imperialismo, con la obligación que entraña para éste de dispersar sus fuerzas, bajo el embate del odio creciente de los pueblos del mundo!

Y si todos fuéramos capaces de unirnos, para que nuestros golpes fueran más sólidos y certeros, para que la ayuda de todo tipo a los pueblos en lucha fuera aún más efectiva, ¡qué grande sería el futuro, y qué cercano!

30 Si a nosotros, los que en un pequeño punto del mapa del mundo cumplimos el deber que preconizamos y ponemos a disposición de la lucha este poco que nos es permitido dar: nuestras vidas, nuestro sacrificio, nos toca alguno de estos días lanzar el último suspiro sobre cualquier tierra, ya nuestra, regada con nuestra sangre, sépase que hemos medido el alcance de nuestros actos y que no nos consideramos nada más que elementos en el gran ejército del proletariado, pero nos sentimos orgullosos de haber aprendido de la Revolución cubana y de su gran dirigente máximo la gran lección que emana de su actitud en esta parte del mundo: “qué importan los peligros o sacrificios de un hombre o de un pueblo, cuando está en juego el destino de la humanidad.”

40 Toda nuestra acción es un grito de guerra contra el imperialismo y un clamor por la unidad de los pueblos contra el gran enemigo del género humano: los Estados Unidos de Norteamérica. En cualquier lugar que nos sorprenda la muerte, bienvenida sea, siempre que ése, nuestro grito de guerra, haya llegado hasta un oído receptivo y otra mano se tienda para empuñar nuestras armas, y otros hombres se apresten a entonar los cantos luctuosos con tableteo de ametralladoras y nuevos gritos de guerra y de victoria.

Ernesto Che Guevara, “Crear dos, tres..., muchos Vietnam es la consigna, 16.04.1967”.

**Documento 2 :**



Jon Lee Anderson y José Hernández, *CHE. Una vida revolucionaria. Los años de Cuba.*

## Document 3 :

### ‘Che’ Guevara, el mito desteñido

Hace casi cuatro décadas, cuando aprendía el abecedario, me tocó decir mi primera consigna política, la misma que repiten todavía cada mañana miles de niños cubanos: “Pioneros por el comunismo, seremos como el Che”. Con la diferencia de que hoy la figura del guerrillero está muy cuestionada en muchas partes del mundo, menos en Cuba.

5 El hombre que posó para tantos fotografías, que quedó inmortalizado en un retrato con boina y mirada perdida, no está superando bien el juicio de la Historia. En estos tiempos, en que la violencia y la lucha armada son cada vez más reprobadas públicamente, emergen los detalles de sus desmanes y las víctimas de aquellos años comienzan, finalmente, a ser escuchadas.

10 Ernesto Guevara, el argentino que ha cautivado a cineastas, escritores y periodistas, no atraviesa un buen momento. Poco importa si su rostro sigue reproduciéndose en infinidad de camisetas, banderas o ceniceros en todo el planeta, porque su mito se destiñe en la medida en que se conoce más al personaje que realmente fue. La verdad sale a flote mientras él se hunde.

15 A este deterioro contribuye también la mercantilización sin medida que se ha apoderado de esa imagen con barba rala y ceño prominente. La voracidad material de sus herederos, el inescrupuloso uso que han hecho sus propios compañeros de batalla de su nombre y la frivolidad de los consumidores de reliquias ideológicas agregan ácido corrosivo a su leyenda.

20 El Che se ha convertido en un negocio, en un buen negocio para los nostálgicos que escriben libros sobre esas utopías que tanto faltan hoy. Son textos para endiosar a un hombre que hubiera perseguido a buena parte de sus actuales admiradores por llevar un piercing en la nariz, pelo largo o un residuo de marihuana en el bolsillo.

Como ironía de la vida, el culto guevariano se extiende entre gente que nunca hubiera podido encajar en el estricto molde que el argentino diseñó para el “hombre nuevo”. [...]

25 La temprana muerte de Guevara y el no haber envejecido en el poder no son elementos suficientes para sostener su leyenda. Los biógrafos complacientes que retocaron cada pasaje de su vida han contribuido a su endiosamiento, y también sus viejos compañeros de ruta necesitados de un “mártir” para el panteón de los revolucionarios, de un John Lennon sin guitarra o de un Jesús sin corona de espinas. [...]

30 Para varias generaciones de cubanos que hemos repetido desde muy temprana edad el compromiso de ser “como el Che”, todas estas polémicas vienen a ser como una sacudida. Las bofetadas que nos sacan del estado hipnótico que traen la ignorancia y el adoctrinamiento cuando se conjugan.

35 Sin embargo, el golpe más demoledor que he presenciado a la figura del llamado “guerrillero heroico” vino de un compatriota. En medio de una fiesta habanera un joven universitario se percató de que el invitado alemán estaba vestido con una de esas camisetas con la famosa instantánea que tomó el fotógrafo Alberto Korda.

“Igual te podrías poner una camiseta con el rostro de Charles Manson”, dijo el estudiante al turista, y la frase quedó flotando en el aire mientras la música parecía detenerse. Risas nerviosas y silencio. Nadie defendió a Che Guevara.

40 Yoani Sánchez en *El País*, 14 de enero del 2018

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

**CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL**  
**Session 2018**

**Entretien à partir d'un dossier**

**PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral**

En español, presentará y analizará "Trump en la frontera", *telemundo.com*, julio 2015.

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

**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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.

## 1. PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### **Consigne donnée aux élèves :**

*Imagina que has ganado un viaje a Patagonia o a Canarias, di qué harías, verías y lo que sentirías... si fueses allí.*

### **Évaluation proposée :**

*- Escribir entre 7 y 10 líneas / utilizar la condición (si + subjuntivo imperfecto) / utilizar el condicional / utilizar el vocabulario estudiado en clase.*

*- Respeto de las consigna: 5 puntos*

*- Ideas y elementos trabajados en la secuencia: 5 puntos.*

### **Production élève 1**

*Si nos vamos a los canarias a mi me gustaría hacer del barco para ver las islas y la agua azur. A mí me gustaría también hacer una excursion en las montañas como este puedo ver todo el paysage y quisas los otras islas. Si no quiero ir a la playa, sentir la agua y el vente en mi pelo, ser en bañador cuando el tiempo esta el sol sentir la calor.*

### **Production élève 2**

*Si fuese a Patagonia, en primer lugar, yo iría ver Torres del Paine porque tiene unos paisajes fantasticos como el lago grey, un lago que tiene un ambiente fantasmagorico porque tiene niebla o el lago Pehoe. Yo haría senderismo y encontraría nuevas personas. Yo vería los animales de Patagonia como los guanacos, los ballenas jorobas o los pumas, yo aprendería el español porque es la lengua official de Patagonia pero también comería los platos tipicos porque me encanta comer y sobre todo yo visitaría y cruzaría el Estrecho de Magallanes porque es un lugar increíble y fantastico. Finalmente, si fuese a Patagonia yo me sentiría libre como un pajaros.*

### **Production élève 3**

*Si fueses ganado un viaje en Patagonia, visitaría Puerto Natales que es el parque national donde vería pajeros y mucha agua. No habría muchos turistas. Viajaría en septiembre. Haría muchas cosas como barco, comer la curanta (que es el plato tipico chileno). Patagonia se situa en Chile y la moneya es el peso chileno. Sentiría que el viaje sea un grande viaje, una ocasión unica de visitar un país con una fauna (un fauno, no se exactamente) maravillosa. Quierría aprender una cultura diferente de la mía porque si no diversifica el mundo, es más triste.*

## 2. DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

### A. Situation d'enseignement.

#### Contexte

Cette séquence a été proposée à un groupe de 25 élèves de seconde, issus de classes différentes. La classe est hétérogène, les groupes de seconde ont été constitués à partir de tests organisés dans le cadre d'une liaison collèges-lycée. Ce lycée de centre-ville à vocation internationale et ayant pour projet de favoriser la mixité sociale, compte 2200 élèves et étudiants avec des formations générales, technologiques, professionnelles et de l'enseignement supérieur. Le recrutement se fait sur secteur, et hors secteur pour les sections binationales et internationales ainsi que pour les langues rares. Parmi les formations du secondaire général, le lycée compte 3 sections internationales, 2 sections binationales (dont une section Bachibac) et de nombreuses sections européennes ou de langues orientales.

#### Descriptif de la séquence pédagogique

Titre: "*¿Cómo viajar más allá de tu horizonte permite descubrir y descubrirte?*"

Le projet pédagogique s'inscrit dans programme de seconde « L'art de vivre ensemble » en lien avec le « Sentiment d'appartenance : singularités et solidarités ». Le projet pédagogique vise à donner un sens au voyage, à en découvrir et à en comprendre les enjeux. Apprendre à connaître l'autre, apprendre à se connaître pour construire son identité, découvrir d'autres espaces et s'enrichir individuellement et collectivement. Le voyage est abordé sous différentes formes : le voyage touristique, le voyage d'étude, le voyage professionnel, le voyage d'exploration, le voyage intérieur, le voyage virtuel, imaginaire...

Moment de l'année: Mois de décembre

Projet final: Préparer un document de présentation vidéo de sa région, en espagnol, pour les lycéens du lycée partenaire de Madrid rencontrés dans le cadre de mobilités individuelles et d'échanges.

#### Objectifs culturels

Découverte de nouveaux espaces géographiques (Les îles Canaries, la Patagonie) qui permettent d'ouvrir les élèves au monde et d'interroger leurs représentations sur le tourisme de *sol y playa* en Espagne. Cette séquence permet également la découverte d'auteurs hispaniques, tels que Luis Sepúlveda, et elle introduit la thématique du voyage dans la littérature.

#### Objectifs linguistiques

L'expression du souhait, de la condition (si + subjonctif imparfait), la réactivation et l'utilisation du conditionnel. Le lexique de la description d'un espace géographique.

#### Objectifs pragmatiques

Favoriser la communication, les échanges et la coopération entre élèves au sein des îlots.

Développer des stratégies de compréhension en s'appuyant sur des types de documents variés.  
Construire et organiser son discours.

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

**Séance n°1** : CE > EOI + EE. Photos d'introduction à la séquence puis extrait du roman court "Viaje al mundo del fin del mundo" de Luis Sepúlveda.

Objectifs: Comprendre un récit de voyage évoquant des actions et des sentiments / Exprimer des souhaits, des projections. Lecture individuelle puis travail en binômes afin de dégager les principaux éléments. Compréhension de l'implicite de la fin du texte. À partir de la fin du texte, émettre des souhaits, comparer et se projeter. Expression écrite à partir d'une phrase du texte et à partir d'une amorce de condition.

**Séance n°2** : CO > EOI + EOC 2. Extraits de vidéo "La joya de la Patagonia # 36\_Torres del Paine Chile".

Objectifs : Comprendre un récit oral de voyage et le lexique de sentiments / Être capable de résumer une vidéo et de construire une expression à partir de documents audios / Interagir avec d'autres groupes sur un même document / Utiliser le lexique de la description / Initiation à l'analyse vidéo afin de préparer le projet final. Dans le cadre du travail en îlots, CO à partir des ordinateurs portables fournis par la Région. Après un temps de compréhension guidée et d'échange en espagnol au sein des îlots, construction de l'intervention structurée à partir de notes écrites en EOC face à la classe.

**Séance n°3** : CE > EOI. Poème de Nicolás Estévez "Canarias".

Objectifs : Initiation à la métrique espagnole et utilisation du lexique poétique. Comprendre les liens entre fond et forme / Exprimer la condition (si + imparfait du subjonctif) et réactivation de la conjugaison des verbes au conditionnel / Mettre en relation les différents éléments présents dans un document (lexique, biographie, éléments visuels). CE du document travaillée en interaction orale. Analyse de la description des îles Canaries. Mise en relation des sentiments évoqués par le poète et de sa biographie.

**Séance n°4** : CO > EOI + EE. Séquence vidéo de l'office de tourisme des Canaries : "Gran Canaria: tienes que venir aquí".

Objectifs: Découverte de la géographie de l'île de Gran Canaria et d'activités possibles puis mise en relation avec le poème étudié précédemment / Être capable de rendre compte d'une vidéo / Découverte de l'accent des Canaries et travail sur la phonologie / Comparer et exprimer les souhaits après une condition / Initiation à l'analyse vidéo afin de préparer le projet final / Exprimer la condition avec si + subjonctif imparfait. Travail en îlots pour la CO à partir des ordinateurs portables fournis par la Région. Après un temps de compréhension guidée et d'échange en espagnol au sein des îlots, temps d'EOI afin de comparer les éléments repérés. Travail en îlots afin de construire un récit structuré de voyage à l'île de Gran Canaria à partir des éléments de la vidéo.

**Séance n°5** : Évaluation de fin de séquence.

## B. Supports exploités dans la séquence

### Document 1 : Luis Sepúlveda, *Viaje del fin del mundo*, chapitre 2, 1994

*Ismael, un joven chileno de 16 años aprovecha sus vacaciones de verano, en diciembre, para viajar al sur de América y vivir aventuras como en sus lecturas.*

Me pasé el día entero en cubierta. Pese a estar en pleno verano, el viento del Pacífico calaba hasta los huesos, y, bien arropado con un poncho chilote, miré pasar los grupos de islas en nuestra navegación rumbo este sureste. [...]

Servía el café cuando el capitán se fijó de nuevo en mí:

—¿Qué diablos hacías helándote en cubierta, grumete? ¿Te quieres agarrar una pulmonía?

—Miraba el estrecho, capitán.

—Quédate aquí y lo verás mejor. [...]

A las once de la noche los chorros de luz del faro de Cabo Froward bañaron el barco con una caricia de bienvenida, el capitán Brandovic dio la orden de poner la proa con rumbo norte, y el cocinero me reclamó para servir a la tripulación hambrienta.

Luego de fregar platos y trastos subí a cubierta. El cielo diáfano se veía tan bajo que daban ganas de estirar un brazo y tocar las estrellas. Y las luces de la ciudad se adivinaban también muy cercanas. [...]

Pensaba en mis amigos de Santiago y en sus aburridas vacaciones veraniegas, siempre iguales, siempre lo mismo: un mes en las playas de Cartagena o Valparaíso, paseos por la tarde y mucha crema para aliviar las quemaduras. Yo sí que tendría para contar a mi regreso. No entraba las dos semanas de viaje y ya tenía experiencia marinera, callos en las manos, había cruzado el Estrecho de Magallanes, había ganado dinero y me encontraba cerca del fin del mundo devorando media pierna de cordero.

### Document 2 : 2 Extraits de vidéos “La joya de la Patagonia#36\_Torres del Paine Chile”, Victoria Vidal, 17/08/2017



#### Script 1 [1min 26sec]

Es uno de los parques naturales más espectaculares del mundo y un auténtico paraíso para los amantes del trekking. Viajamos a la Patagonia chilena para conocer Torres del Paine. La moneda es el peso chileno. La mejor época para viajar es entre octubre y marzo. Un plato

típico: la Curanto. El idioma es el español.

Viajo al extremo sur de América a descubrir la región de Magallanes y del Antártica chilena. Después de un viaje en bus interminable llego a Puerto Natales, la puerta de entrada al parque nacional Torres del Paine. Aquí quiero alquilar el material que necesito pero el invierno se acerca y muchas tiendas están cerradas. La buena noticia es que ya no quedan turistas. Puerto Natales está en un lugar privilegiado, en el Seno de Última Esperanza rodeado de paisajes patagónicos. No os perdáis el muelle histórico Braun and Blanchard, la postal más famosa y el lugar perfecto para ver el atardecer. También lo llaman muelle de los cormoranes porque en él vive una colonia de pájaros todo el año.

### Script 2 [1min 40sec]

A la mañana siguiente el día empieza nublado, pero como no hay viento, las montañas se reflejan en los lagos del parque. Esta cascada es el Salto grande y es donde empieza el lago Pehoé. Si lo bordeáis hacia el sur encontraréis la cascada donde termina, el Salto chico. Desde aquí tendréis una de las mejores vistas del parque y de los famosos Cuernos del Paine. Estad atentos a la fauna salvaje, sobre todo en invierno, porque quizá veáis algún armadillo construyendo madriguera. Otro lugar emblemático es el lago Grey, es el más profundo del parque y está situado en la falda del glaciar Grey, la niebla lo convierte en un lugar un poco fantasmagórico, sobre todo cuando no hay nadie. Suelen flotar a la deriva icebergs que se han desprendido del glaciar. Los días nublados los témpanos de hielo parecen más azules. Para visitar Torres del Paine en invierno informaos de qué servicios están abiertos, planificad para optimizar las pocas horas de luz y llevad equipo técnico para condiciones extremas.

### Document 3 : “Canarias”, Nicolás Estévez (1838-1914) , Cuba y Canarias (1912)

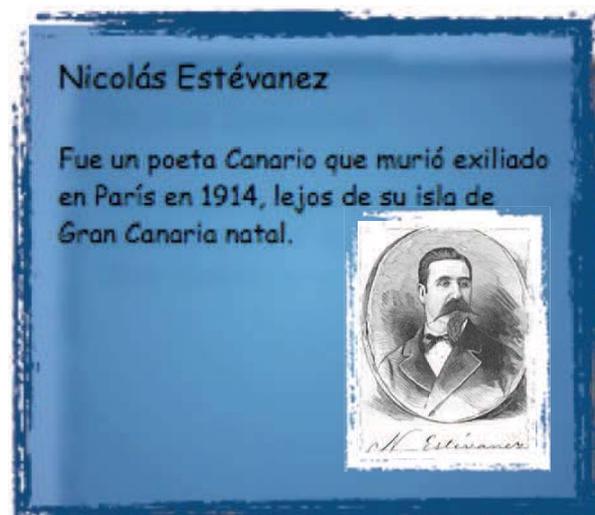
#### *Canarias*

A veces por el mundo  
con mi dolor a solas  
recuerdo de mi patria  
las rosadas, espléndidas auroras.

A veces con delicia  
mi corazón evoca,  
mi almendro de la infancia,  
de mi patria las peñas y las rocas.

Y olvido muchas veces  
del mundo las zozobras,  
pensando de las islas  
en los montes, las playas y las olas.  
[...]

Mi patria es una isla,  
mi patria es una roca,  
mi espíritu es isleño



como los riscos donde vi la aurora.

**Document 4 : « Gran Canaria, tienes que venir aquí », Islas Canarias Oficial,**  
<https://www.youtube.com/watch?v=vPm91BmbfmU>, 2013.



Arcadio: Mi nombre es Arcadio, soy diseñador de moda y soy de Gran Canaria. Tengo un mensaje para ti: tienes que venir aquí. Lo que más me gusta de Gran Canaria es la luz, es limpia, es fresca, y tiene un color maravilloso que es el que lava, el que baña, con nuestra luz, nuestra luz tan fresca y tan despejada; todos los colores, todos se reflejan. Eres libre de elegir el plan que quieras cuando quieras porque el clima siempre va a acompañar sino en un lado en el otro de la isla.

Julia: Lo que más me gusta de esta isla es que si quieres ir a la montaña tienes montaña, si quieres ir a la playa tienes la playa.

Arcadio: Si me tuviese que llevar una imagen de la isla me llevaría la playa, me llevaría la playa de las Canteras.

Julia: El pueblo de Mogán es precioso para pasear, también tienes una playa al lado. Respecto a la gastronomía hay muchos platos, por ejemplo el sancocho.

Arcadio: Pero sobre todo comer al aire libre, comer al aire libre siempre, eso es fantástico.

## **CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL**

### **Session 2018**

#### **Entretien à partir d'un dossier**

##### **PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral**

En español, presentará y analizará *No al trabajo infantil*, Ministerio de trabajo de Colombia, 2015.

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

###### **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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.

## I- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### **Consigne donnée aux élèves :**

*Augusto Monterroso escribió a propósito del golpe de estado de 1954 en Guatemala:*

*“Mr. Taylor” es mi respuesta a ese hecho y por cierto me creó una cantidad de problemas de orden estético. Yo necesitaba escribir algo contra esos señores, pero algo que no fuera reacción personal mía, ni porque estuviera enojado con ellos porque habían tirado a mi gobierno, lo cual me hubiera parecido una vulgaridad. Claro que estaba enojado, pero el enojo no tenía por qué verse en un cuento. Precisamente en los días de los bombardeos a Guatemala, cuando lo escribí, tuve que plantearme un equilibrio bastante difícil entre la indignación y lo que yo entiendo por literatura”.*

*Después de precisar brevemente el contexto histórico, intentará definir “el equilibrio” buscado por Monterroso para escribir “Mister Taylor”.*

### **Evaluation proposée :**

L'évaluation est formative. Les principales attentes sont les suivantes : connaître le contexte historique ; connaître la trame de “Mister Taylor” ; sélectionner des exemples pertinents pour répondre à la question.

### **Copie 1**

*En 1954, los estados Unidos invadieron el Guatemala porque este país quería cambiar el comercio de los platanos pero la CIA tenía intereses en estos platanos con la UFC que provía al mundo entero. El nuevo dictador Carlos Castillo Armas fue más afín a Washington. Diego Rivera escribió Mr Taylor para protestar con esta injusticia. No lo hace claramente sino utiliza la ironía, como cuando dice que M Taylor fue muy sensible. En vez de platanos, vende cabezas reducidas pero es el mismo razonamiento porque al final todos los habitantes del pueblo indígena son muertos. Pero Mr Taylor prefiere el dinero.*

### **Copie 2**

*La reforma agraria que propuso el presidente Jacobo Arbenz en 1954 amenazaba con los intereses de la empresa estadounidense United Fruit Company que controlaba la política y las infraestructuras del estado para abastecer su mercancía. El militar Castillo Armas recibió dinero de la CIA, cuyo director tenía intereses en la compañía, como lo vemos en Gloriosa Victoria, el mural de Rivera. En esta obra, la denuncia es clara, con la sangre del pueblo desparramada, mientras que en el cuento de Augusto Monterroso, la denuncia es más sutil. La exterminación de los indígenas remite a las ansias de dinero del personaje*

*principal, Mr Taylor, que fomentaba las guerras para alimentar el comercio de cabezas reducidas con su tío. Es una historia inventada, pero las alusiones son claras y muestran la indignación del autor. A pesar de su indignación, el narrador se burla de la hipocresía de los EEUU, que se presentan como un país culto (Mr Taylor tenía “una refinada sensibilidad artística”) pero que en realidad actua con cinismo (en el cuento se compara la guerra con un “progreso”).*

### **Copie 3**

*Yo creo que Monterroso quería denunciar la intervención de los Estados Unidos, pero sin olvidar el humor que es característico de su obra. Así, Mr Taylor promete una bebida mágica a los indígenas, que remite al coca cola y que un simbolo del imperialismo de los USA. Utilisa también sus conocimientos universitarios para manipular a las autoridades, como lo hicieron la CIA con el nuevo dictador del país. Cuando habla del progreso, también es irónico, así que cuando muestra el absurdo de las nuevas leyes: si una persona dice que hace calor pero que el termometro no confirmalo, puede ser ejecutado. Muestra bien que los beneficios son más importantes que las vidas.*

## **II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

### **A. Situation d’enseignement.**

#### **Contexte**

La séquence proposée s’adresse à une classe de 18 élèves de Terminale BachiBac d’un lycée de centre-ville. Ces élèves, issus de séries L, ES et S, sont sérieux et motivés. Trois d’entre eux habitent loin du lycée, qu’ils ont choisi pour pouvoir étudier en BachiBac, et sont donc internes. Le groupe est plutôt hétérogène, dans la mesure où le critère principal pour faire partie de la section est la motivation. Les projets d’orientation illustrent bien la diversité des profils : PACES, écoles d’ingénieurs, CPGE ECE-ECS, écoles d’infirmières, IEP, IUT, BTS Commerce International, Droit, Ecole d’arts, poursuite d’études à l’université de Buenos Aires...

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

Cette séquence, proposée au premier trimestre, s’inscrit dans le programme de langue et littérature espagnoles en section BachiBac : le conte latino-américain : étude de quelques contes tirés de *Anaconda*, H. Quiroga ; *El llano en llamas* de J. Rulfo ; quelques contes de Augusto Monterroso ; *Buzón de tiempo* de Mario Benedetti. Il rejoint le programme d’Histoire. Les élèves ont déjà étudié les conséquences de la Guerre Froide en Amérique Latine.

#### **Objectifs culturels**

Découverte d’un auteur : Augusto Monterroso.

Rappels des contextes historiques d'écriture.

Rappels sur Diego Rivera (étudié en classe de Première), éléments de biographie et retour sur quelques œuvres.

### **Objectifs linguistiques**

L'expression du point de vue ; les temps du passé ; l'opposition ; le lexique de la guerre et du commerce.

### **Objectifs pragmatiques**

Pour leurs épreuves finales, à l'écrit comme à l'oral, les élèves devront commenter des textes littéraires, réfléchir à partir d'une citation, formuler un point de vue de façon argumentée et cohérente : cette séquence fait partie de leur préparation.

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

**Séance n°1** : [EOI] Doc.1 Description du tableau de Diego Rivera *Gloriosa Victoria*, et formulation d'hypothèses. [CE vers EO] Lecture de l'article (Doc. 2), qui permet de valider ou d'infirmer ces hypothèses. Identification des personnages (pour plus de clarté, utilisation d'un diaporama pour la correction).

**Séance n°2** : [CE vers EOC] Doc.3 Extrait de "Mr. Taylor" de Augusto Monterroso étudié en deux étapes : a) compréhension littérale, à l'issue de laquelle un élève résume l'histoire. b) compréhension de l'implicite, à partir de plusieurs relevés dans lesquels l'ironie du narrateur est particulièrement visible.

**Séance n°3** : [EOC] : synthèse de la séance précédente. [EOI] : a) mise en relation avec le contexte historique b) comparaison avec le tableau *Gloriosa Victoria* (réactions distinctes de deux artistes face au même événement).

**Séance n°4** : Evaluation formative.

## B. Supports exploités dans la séquence

Document 1 : Diego Rivera, *Gloriosa victoria* (260 × 450 cm), 1954, Musée Pouchkine, Moscou



Document 2 : Extrait d'un article de presse (<http://www.bbc.com/mundo/noticias>)

La United Fruit Company (UFC) controlaba tierras, telecomunicaciones y hasta el puerto en Guatemala, pero sintió su poder amenazado cuando Jacobo Árbenz propuso una reforma agraria.

Según historiadores, la compañía jugó un papel relevante en la caída del mandatario, en especial por la presencia de los hermanos John Foster y Allen Dulles, altos funcionarios del gobierno de Estados Unidos y con intereses en la bananera.

Así, en junio de 1954, en un plan que contó con la participación de la agencia de inteligencia estadounidense, CIA, Jacobo Árbenz fue desplazado del poder, luego de que se produjera la invasión encabezada por Carlos Castillo Armas y apoyada por la CIA.

Los militares guatemaltecos retiraron el apoyo a Arbenz y este se vio forzado a dejar el poder en manos de Castillo Armas, quien rápidamente suspendió las reformas de su antecesor e inició un estilo de gobierno más afín a Washington.

**Document 3: Extrait de “Mr. Taylor”, Augusto Monterroso, *Obras completas (y otros cuentos)*, Anagrama, 1959.**

*A Mr. Taylor, un estadounidense que convivía con una tribu indígena en “regiones del Amazonas”, le regalaron una cabeza reducida.*

[Mr. Taylor] dispuso obsequiar la cabeza a un tío suyo, Mr. Rolston, residente en Nueva York, quien desde la más tierna infancia había revelado una fuerte inclinación por las manifestaciones culturales de los pueblos hispanoamericanos.

Pocos días después el tío de Mr. Taylor le pidió —previa indagación sobre el estado de su importante salud— que por favor lo complaciera con cinco más. Mr. Taylor accedió gustoso al capricho de Mr. Rolston [...]. Muy reconocido, Mr. Rolston le solicitó otras diez. Mr. Taylor se sintió «halagadísimo de poder servirlo». Pero cuando pasado un mes aquél le rogó el envío de veinte, Mr. Taylor, hombre rudo y barbado pero de refinada sensibilidad artística, tuvo el presentimiento de que el hermano de su madre estaba haciendo negocio con ellas.

Bueno, si lo quieren saber, así era. Con toda franqueza, Mr. Rolston se lo dio a entender en una inspirada carta cuyos términos resueltamente comerciales hicieron vibrar como nunca las cuerdas del sensible espíritu de Mr. Taylor.

De inmediato concertaron una sociedad en la que Mr. Taylor se comprometía a obtener y remitir cabezas humanas reducidas en escala industrial, en tanto que Mr. Rolston las vendería lo mejor que pudiera en su país.

Los primeros días hubo algunas molestas dificultades con ciertos tipos del lugar. Pero Mr. Taylor, que en Bastan había logrado las mejores notas con un ensayo sobre Joseph Henry

Silliman, se reveló como político y obtuvo de las autoridades no sólo el permiso necesario para exportar, sino, además, una concesión exclusiva por noventa y nueve años. Escaso trabajo le costó convencer al guerrero Ejecutivo y a los brujos Legislativos de que aquel paso patriótico enriquecería en corto tiempo a la comunidad, y de que luego luego estarían todos los sedientos aborígenes en posibilidad de beber (cada vez que hicieran una pausa en la recolección de cabezas) de beber un refresco bien frío, cuya fórmula mágica él mismo proporcionaría.

Cuando los miembros de la Cámara, después de un breve pero luminoso esfuerzo intelectual, se dieron cuenta de tales ventajas, sintieron hervir su amor a la patria y en tres días promulgaron un decreto exigiendo al pueblo que acelerara la producción de cabezas reducidas. [...]

Pero, ¿qué quieren? No todos los tiempos son buenos. Cuando menos lo esperaban se presentó la primera escasez de cabezas.

Entonces comenzó lo más alegre de la fiesta.

Las meras defunciones resultaron ya insuficientes. [...]

Los juristas se consultaron unos a otros y elevaron a la categoría de delito, penado con la horca o el fusilamiento, según su gravedad, hasta la falta más nimia.

Incluso las simples equivocaciones pasaron a ser hechos delictuosos. Ejemplo: si en una conversación banal, alguien, por puro descuido, decía «Hace mucho calor», y posteriormente podía comprobársele, termómetro en mano, que en realidad el calor no era para tanto, se le cobraba un pequeño impuesto y era pasado ahí mismo por las armas, correspondiendo la cabeza a la Compañía y, justo es decirlo, el tronco y las extremidades a los dolientes. [...]

Dada la prosperidad del negocio llegó un momento en que del vecindario sólo iban quedando ya las autoridades y sus señoras y los periodistas y sus señoras. Sin mucho esfuerzo, el cerebro de Mr. Taylor discurrió que el único remedio posible era fomentar la guerra con las tribus vecinas. ¿Por qué no? El progreso.

Con la ayuda de unos cañoncitos, la primera tribu fue limpiamente descabezada en escasos tres meses. Mr. Taylor saboreó la gloria de extender sus dominios. Luego vino la segunda; después la tercera y la cuarta y la quinta. El progreso se extendió con tanta rapidez que llegó la hora en que, por más esfuerzos que realizaron los técnicos, no fue posible encontrar tribus vecinas a quienes hacer la guerra.

Fue el principio del fin.

## **CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL**

**Session 2018**

### **Entretien à partir d'un dossier**

#### **PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral**

En español, presentará y analizará “Latinos en España”, *elpais.com*, 20 marzo 2018.

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

##### **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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.

## I - PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### **Consigne donnée aux élèves :**

*En la secuencia estudiada en clase, hemos visto diferentes tipos de documentos que informan o sensibilizan sobre la preservación del entorno. Personalmente, ¿qué tipo de documento te parece más eficaz para atraer la atención y sensibilizar? Justifica tu respuesta. Redacta unas 12 líneas (o sea, unas 120 palabras).*

### **Production élève 1**

*Para mí, hay muchos tipos de documentos que están muy eficaces para atraer la atención y sensibilizar a la gente. Puede ser una fábula que dice que los incendios forestales y el hombre pueden ser peligrosos y destruir el entorno. Los animales hablan, entonces imaginamos lo que sienten. Hay también los dibujos o los montajes fotográficos que pueden representar muy bien el peligro. Pero, para mí, el dibujo humorístico sensibiliza más a la gente porque pienso que evoca muy bien todos los subjetivos y es fácil de comprender. Un video de sensibilización puede ser eficaz para informar a la gente también. El tipo de documento es importante según la gente que quiere sensibilizar: si son jóvenes o adultos por ejemplo, es diferente.*

*[119 palabras]*

### **Production élève 2**

*Según yo, el tipo de documento que me parece más eficaz para atraer la atención y sensibilizar es el video. Por ejemplo, puede ser un extracto de telediario porque muchas personas ven la televisión. Es más eficaz porque la gente es directamente atraída por el video ya que las personas hablan.*

*Sin embargo, hay muchos otros tipos de documentos que son eficaces y muestran bien el problema: hay el dibujo o la fábula o los carteles.*

*Puede decir que la fábula es muy eficaz porque hay animales que hablan y son personificados. Los protagonistas pueden ser muy vivos.*

*El dibujo o los carteles pueden también alertar fácilmente a la gente, con diferentes planos (que podemos estudiar para comprender), diferentes colores (luminosos o oscuros), los personajes o el paisaje.*

*[128 palabras]*

### **Production élève 3**

*Hay muchos tipos de documentos para sensibilizar y informar. Hay fábulas, vídeos, campañas de sensibilización, cuarteles.*

*En mi punto de vista, el mejor para sensibilizar la gente es la vídeo, porque vemos con muchos detalles la realidad. Es muy fácil de comprender el objetivo.*

*En contrario, las fabulas son muchos difícil porque hay una moral en el texto. Leer un texto es menos atractivo que ver una vídeo pero los jóvenes les gustan los animales que hablan: es fantástico.*

*Los dibujos y el cuartel son muchos eficaz para sensibilizar porque los vemos todo el tiempo: en la ciudad, en Internet...El mensaje del autor es muy claro y hay colores, fotos para abrir nuestros ojos. Para concluir, dije que todos los documentos estan bien para sensibilizar la gente para la preservación del medio ambiente pero, para mi, la video es mejor.*

*[143 palabras]*

## **II - DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES**

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

#### **Contexte**

L'établissement est un lycée général et technologique implanté au sein d'une cité scolaire comprenant également un collège et un lycée professionnel. Il est situé à la périphérie d'une ville de 44700 habitants et accueille 1400 élèves, dont un tiers sont issus de familles de catégories socio-professionnelles (CSP) défavorisées. L'offre de formation de l'établissement est très variée : 5 sections de BTS Tertiaires, séries générales (L, ES, S), séries technologiques (Sciences et Techniques de la Santé et du Social et Sciences et Technologies du Management et de la Gestion), une Section Européenne en anglais, différentes Sections Sport Études et Pôles Espoirs (natation, kayak, handball féminin, football féminin et masculin), l'Histoire des Arts et les Arts Plastiques sont proposés en enseignements de spécialité en filière littéraire.

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

La séquence est centrée sur le thème de la sensibilisation à la défense de l'environnement. Elle est travaillée en lien avec la notion culturelle « Lieux et formes du pouvoir » du programme du cycle terminal et s'intitule "El hombre y su entorno: ¿cómo sensibilizar para que lo preserve?".

Elle a été étudiée en classe de première de série scientifique, au cours du premier trimestre. La classe se compose de 20 élèves dont les deux tiers sont sportifs de haut niveau. Plusieurs élèves de la classe font par ailleurs partie de la Section Européenne anglais.

### **Objectifs culturels**

- Sensibiliser à la protection de la nature (la forêt tempérée et équatoriale, sa faune spécifique, l’océan et l’air).
- Découvrir certaines espèces animales et végétales emblématiques : le lynx ibérique, l’aigle impérial ibérique, les chênes-lièges, quelques reptiles de la forêt amazonienne.
- Le Venezuela, pays producteur de pétrole qui détient environ 20 % des réserves mondiales de cet hydrocarbure.
- Découverte du dessinateur vénézuélien *Eneko* et de l’écrivain uruguayen *Horacio Quiroga*.
- Intericonicité : la référence au tableau expressionniste “Le cri” du peintre norvégien *Edvard Munch* dans le dessin d’*Eneko*.

### **Objectifs linguistiques**

- Lexique en rapport avec l’environnement, la pollution, la sensibilisation.
- Vocabulaire en lien avec l’analyse de l’image.
- Vocabulaire de l’analyse littéraire.
- L’expression de l’opinion et l’emploi de connecteurs.

### **Objectifs pragmatiques**

- Décrire, analyser, comprendre et comparer des supports de nature diverse. S’appuyer sur les procédés spécifiques à chaque type de support (dessin, campagne de prévention avec un photo-montage, fable, extrait de journal télévisé) ; mesurer la capacité de persuader et/ou d’informer des supports.
- Exprimer son point de vue de façon nuancée et structurée. Être capable de le justifier.

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

**Étape 1** : (Doc.1) Étude de la campagne de prévention “*Abre los ojos contra los incendios forestales*”. Compréhension d’un support iconographique > EOC.

Après une présentation globale du document et de ses objectifs, les élèves décrivent et analysent le support en partant des éléments qui attirent le plus leur attention. Les procédés spécifiques sont étudiés (le montage, l’échelle de plan retenue ici, les contrastes de couleurs, les multiples répétitions du message). Le message est reformulé au style indirect à l’aide de l’amorce : “*Los autores de la campaña quieren que los españoles y los turistas...*” Différents exemples de comportements à risque sont donnés.

Travail à la maison : les élèves doivent rechercher des exemples d’espèces animales ou végétales emblématiques des forêts et sous-bois espagnols. Ils doivent également donner leur point de vue personnel sur le document et le justifier en réalisant le travail d’expression écrite suivant : “*Desde tu punto de vista, ¿el documento es logrado y atrae la atención? ¿Te parece eficaz para convencer a sus destinatarios? Justifica y estructura tu respuesta en unas 7*

*líneas.*” Une partie des productions sera relevée et évaluée par le professeur, dans une logique d’évaluation formative.

**Étape 2 :** (Doc.2) *Fragmento de telediario que presenta un incendio muy importante en la zona de Valencia.* Entraînement à la CO dans les conditions du baccalauréat.

**Étape 3 :** (Doc.3) dessin de *Eneko*. Compréhension d’un support iconographique > EOC.

Un travail de recherche est réalisé en salle multimédia en amont de l’étude du Doc.3. Les élèves, à partir d’une sitographie donnée par le professeur, doivent collecter des informations sur le Venezuela (localisation, capitale, superficie, population, les grandes régions naturelles qui composent le territoire et les ressources du pays, notamment tout ce qui concerne les hydrocarbures). Ils doivent rechercher des renseignements sur le tableau “Le Cri”, d’Edvard Munch et le mouvement expressionniste dans la peinture.

Le dessin d’Eneko est ensuite présenté, décrit et commenté à la lumière des informations recueillies par la classe.

Travail à la maison : les élèves doivent imaginer et formuler par écrit le message que le personnage représenté sur le dessin pourrait nous dire. Ils doivent également dire si le dessin attire leur attention et pourquoi. Les productions seront relevées et évaluées par le professeur, mais non notées.

**Étape 4 :** (Doc.4) “*El imperio de la selva*”, Horacio Quiroga. CE > EE +EOC.

Après une lecture magistrale suivie d’une lecture avec élucidations, les élèves sont amenés à faire un certain nombre de repérages d’informations dans le texte, allant du général au particulier. Dans un premier temps, ils se concentreront uniquement sur les lignes 1 à 21. La dernière partie du récit sera dévoilée et commentée par la suite.

Travail à la maison : les élèves devront être en mesure de rappeler en détail la situation et rechercheront les caractéristiques précises d’une fable. Ils devront également dégager la morale de cette histoire et proposer un ou deux proverbes ou conseils qui pourraient illustrer le contenu du document et justifier leur choix.

### **C. Supports exploités dans la séquence**

**Document 1 : “Campaña de prevención contra los incendios forestales”, Gobierno de Castilla La Mancha, 2006**



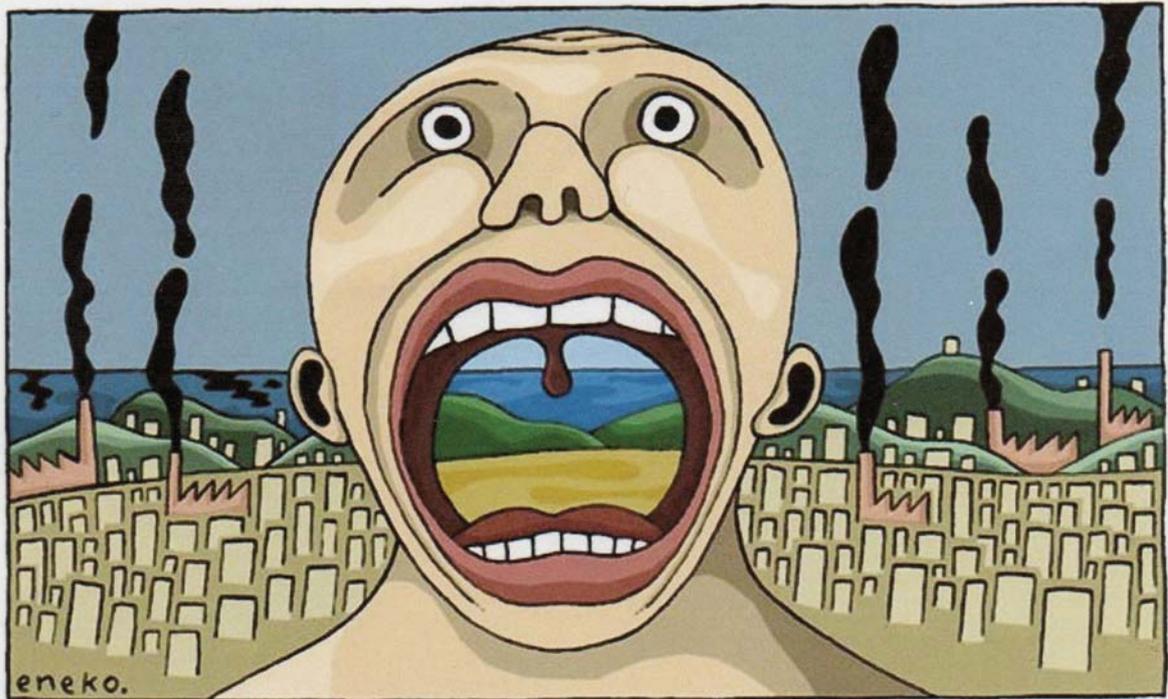
**Document 2 : Extracto del telediario de NTN 24 “ Incendios forestales en Valencia, España han destruido cerca de 45 mil hectáreas”, 12/09/12, <https://www.youtube.com>, (1’38)**

**Document 3 : “El grito”, Dibujo de Eneko (dibujante venezolano), blog del dibujante en el sitio 20minutos.es, 2008**

"Me llamo Eneko , nací en Caracas en 1963 y soy dibujante desde que me salió el primer pelo de la barba. Algunos de mis dibujos parecen haber cobrado vida propia."

## *El grito*

2/06/08



### **Document 4 : Cuento “El imperio de la selva”, Horacio Quiroga, *Anaconda*, 1921**

*En la selva amazónica.*

Eran las diez de la noche y hacía un calor sofocante. El tiempo cargado pesaba sobre la selva, sin un soplo de viento. [...] Por un sendero, de vacas [...] avanzaba Lanceolada, con la lentitud genérica de las víboras. Era una hermosísima yarará, de un metro cincuenta. [...]

—Quisiera pasar cerca de la Casa—se dijo la yarará—. Hace días que siento ruido, y es menester estar alerta...

Y marchó prudentemente hacia la sombra.

La casa a la que hacía referencia Lanceolada era un viejo edificio de tablas rodeado de corredores y todo blanqueado. [...] Desde tiempo inmemorial el edificio había estado deshabitado. Ahora, se sentían ruidos insólitos, [...] conjunto de cosas en que trascendía a la legua la presencia del Hombre. Mal asunto... [...]

Hombre y Devastación son sinónimos desde el tiempo inmemorial en el Pueblo entero de los Animales. Para las víboras en particular, el desastre se personificaba en dos horrores: el machete escudriñando, revolviendo el vientre mismo de la selva, y el fuego aniquilando el bosque en seguida, y con él los recónditos cubiles.

Tornábase, pues, urgente, prevenir aquello. Lanceolada esperó la nueva noche para ponerse en campaña. Sin gran trabajo halló a dos compañeras, que lanzaron la voz de alarma [...] con suerte tal que a las dos de la mañana el Congreso se hallaba, si no en pleno, por lo menos con mayoría de especies para decidir qué se haría. [...]

—Compañeras !—dijo—. [...] Creo interpretar el anhelo de todas nosotras, al tratar de salvar nuestro Imperio de la invasión enemiga. Sólo un medio cabe [...]. Este medio, ustedes lo saben bien, es la guerra al Hombre, sin tregua ni cuartel. [...]

La Casa, motivo de preocupación de la selva, habíase convertido en establecimiento científico de la más grande importancia. Conocida ya desde tiempo atrás la particular riqueza en víboras de aquel rincón del territorio, el Gobierno de la Nación había decidido la creación de un Instituto de Seroterapia Ofídica, donde se preparaban sueros contra el veneno de las víboras.

## **CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL**

**Session 2018**

### **Entretien à partir d'un dossier**

#### **PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral**

En español, presentará y analizará “Generación perdida”, [www.verkami.generacionperdida.tv](http://www.verkami.generacionperdida.tv), Anicet oficial, *cadena YouTube*, 2012.

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

##### **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.

## I- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves :

EE. ¿Fue la Malinche una traidora de su pueblo?

Se valorará:

*La utilización de datos biográficos precisos*

*El uso correcto de los tiempos del pasado*

*La estructuración del discurso con conectores*

*La expresión de un punto de vista*

### Production élève 1

*Antes de llamarse “La Malinche” se llamaba Malinalli que fue su nombre azteca y después Marina por los españoles. Podía ser una traidora de un lado porque ayuda los españoles y no los aztecas. La Malinche fue la amante y la traductora de Hernán Cortés, un conquistador español.*

*Tenía consciencia del poder que tenía entre sus manos, la palabra podía ser un arma. Ser la traductora le dio poder, ella, la esclava que en silencio recibía órdenes, ella, que no podía ni mirar directo a los ojos de los hombres, ahora tenía voz. Su pueblo le consideraba como una traidora pero fue la madre del mestizaje cultural entre los españoles y los aztecas.*

*Para mí, su papel fue muy importante en la conquista del imperio azteca. Sin ella es posible que la conquista fue muy violenta con muchos más muertos. De hecho permitió los intercambios, hizo todo lo posible para encaminar la conversación más hacia el consenso que a la lucha. Vemos que hizo todo para ayudar su pueblo. Según yo, no fue una traidora, fue solamente una chica perdida, que quiere pertenecer a un grupo de cualquiera manera.*

### Production élève 2

*La Malinche estaba una indígena quien fue vendida por sus padres a un cacique como esclava. Este cacique le dió la Malinche a Hernán Cortés, un conquistador español. Ella fue entonces su intérprete antes de volver su amante y su compañera. La Malinche tuvo un hijo de Hernán Cortés y fue repudiada. Terminó entonces su vida con uno de los hombres de confianza de Cortés y murió en 1528.*

*La Malinche fue un intermediario entre su propio pueblo y los españoles. Durante la conquista, la Malinche defendió el pueblo español, es por eso que se volvió entonces una traidora. Gracias a su poder de hablar, la Malinche traicionó su propio pueblo. Sí, entonces podía ser considerada como una traidora pero ella podía ser considerada como una especie de víctima porque el hecho de traicionar su pueblo le dió dolor, pena y no podía elegir su destino. Podía hacer peor porque no mató nadie. No tuvo una buena vida. No tenía la oportunidad de elegir o de no obedecer. Debía hacer lo que Hernán Cortés le había pedido. Estaba bajo sus órdenes.*

### **Production élève 3**

*La Malinche fue vendida por sus padres a un cacique de Tabasco, donde aprendió la lengua maya propia del territorio. Cuando el conquistador Hernán Cortés llegó a la zona en 1519, recibió como presente veinte jóvenes esclavas, entre las cuales encontraba Malinche.*

*Además, la Malinche fue la madre de una nueva cultura. Fue la traidora porque ayuda a los españoles y no los aztecas. La Malinche fue representa el poder de las palabras mientras que Hernán Cortés fue represente el poder de la fuerza. Malinche tuvo un hijo de Cortés, Martín, el primogénito aunque ilegítimo del conquistador, siendo luego casada con uno de los hombres de confianza. Participó en la expedición que emprendió Cortés. Entonces, fue repudiada por Cortés y se casó con uno de sus hombres.*

*Pensó que la traductora permitió un intercambios entre las dos culturas. El poder de las palabras fue muy importante.*

## **II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

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

#### **Contexte**

L'établissement est un lycée de centre-ville accueillant un peu plus de 1000 élèves. Il a pour particularité de posséder plusieurs sections à profil international (Section Internationale anglaise, section Abibac, section Bachibac et des Sections Européennes anglais, allemand et espagnol).

La classe destinataire est une classe de terminale de série ES. Le groupe est composé de 23 élèves au niveau hétérogène. En effet, si une bonne partie du groupe montre une appétence pour les langues en général – les élèves proviennent de Sections Internationales « Anglais » ou de Sections Européennes, 5 élèves font d'ailleurs partie de la Section Européenne en espagnol – d'autres élèves montrent plus de difficultés.

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

La séquence ci-dessous a été proposée au début de l'année à une classe de terminale de série ES en lien avec les notions culturelles « Lieux et formes du pouvoir » et « Espaces et échanges ». Il s'agit d'étudier le pouvoir que peut constituer l'usage d'une langue à travers l'exemple du personnage historique de La Malinche. La séquence se termine par une expression écrite qui questionne son rôle dans la chute de l'empire aztèque.

#### **Objectifs culturels**

- La conquête de l'Amérique Latine (Prérequis).
- Les personnages historiques de La Malinche et d'Hernán Cortés.

### **Objectifs linguistiques**

- Révision des temps du passé (imparfait et passé simple).
- Expression de l'opinion.
- Les connecteurs logiques.

### **Objectifs pragmatiques**

- Organiser un discours cohérent avec l'usage des connecteurs.
- Exprimer son opinion.

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

Étape 1 : **EO (+CE)** Réactivation des connaissances sur la découverte et la conquête de l'Amérique Latine à l'aide d'une carte mentale. L'objectif est de rappeler les grandes dates, le nom des civilisations précolombiennes et le nom des conquistadors les plus célèbres. Il s'agit également de réactiver les temps du passé. Pour compléter les informations, selon besoin, lecture de la double-page "La Conquista" du manuel de la classe.

Étape 2 : **EO** Projection du tableau de Roberto Cueva del Río (**Doc.1**) aux élèves sans en donner le titre. Après avoir indiqué que le personnage du centre est Hernán Cortés, analyse de la situation représentée : rencontre avec l'empereur aztèque Moctezuma, les offrandes, la croyance en un retour des dieux, etc. Face à la difficulté de comprendre pourquoi une femme indigène se tient aux côtés de Cortés, émission d'hypothèses sur sa place et son rôle.

Étape 3 : **CE > EO+EE** Vérification des hypothèses par la lecture d'une biographie (Doc.2). Il s'agit dans un premier temps à l'oral de valider ou non les hypothèses avancées dans l'étape 2 puis à l'écrit d'expliquer à l'aide du texte le terme "Malinchismo" qui apparaît dans celui-ci. L'usage des connecteurs et des temps du passé sont nécessaires.

Étape 4 : **CE > EE** Distribution et lecture du texte extrait du roman de Laura Esquivel (Doc.3). Après avoir répondu aux questions de CE, les élèves doivent expliquer à l'écrit pourquoi la langue peut représenter un pouvoir. Retour rapide sur le tableau (**doc.1**) pour expliquer en EO comment le peintre représente le pouvoir des deux personnages centraux.

Étape 5 : Évaluation en classe en EE.

## **B. Supports exploités dans la séquence**

**Document 1** : **Pintura de la Malinche y Hernán Cortés (Roberto Cueva del Río, *Malinche con Cortés*, 1952, Palacio de Gobierno de Chilpancingo)**



**Document 2** : **Biografía de La Malinche (<http://queaprendemoshoj.com/la-malinche-interprete-de-la-ambicion-de-cortes/>)**

## ¿Quién era la Malinche?

Esta **joven azteca** fue cedida muy joven a uno de los altos cargos mayas de Tabasco tras una batalla que enfrentó a ambos pueblos y que perdieron los primeros; otros dicen que fue vendida como esclava por su propia madre. Este cambio de cultura hizo que Malinche **supiera dos lenguas: el náhuatl** de sus ancestros y **el maya**, ya que convivía con éstos.

Cuando el conquistador **Cortés** llegó a tierras mexicanas fue, a su vez, **entregada a éste como ofrenda** junto con joyas y otros tesoros el 15 de marzo de 1519, siendo bautizada como Marina. Cortés no le prestó mucha atención y la entregó a uno de sus lugartenientes, pero cuando vio que la susodicha manejaba las lenguas maya y náhuatl, supuso que le sería muy útil en sus labores “diplomáticas”. Así que ella ejerció como intérprete de estos dos idiomas.

La Malinche, que se sentía vendida por su pueblo, repudiada tanto por aztecas como por mayas, de buena gana sirvió a Cortés, informándole no sólo de cuestiones idiomáticas, sino también de las costumbres de los pueblos y otros factores favorables para la conquista; también, como no podía ser de otro modo, la joven políglota aprendió castellano. Además le dio a Cortés un hijo bastardo: Martín Cortés, siendo luego casada con uno de los hombres de confianza del conquistador. Aunque a veces se quiere hacer ver algo diferente, todo obedecía más bien a una relación de amo y sierva que a una bella historia de amor que degenera en traición al propio pueblo, ya que no fue el único desliz americano de Cortés.

Ella fue fundamental en los diálogos entre Moctezuma y Cortés y, según se suele contar, hizo todo lo posible para encaminar la conversación más hacia el consenso que a la lucha.

La Historia ha tratado muy mal a esta figura entre los españoles y casi nadie sabe quién es, algo muy diferente a lo que ocurre en México, quienes consideran a ésta una traidora que vendió a su pueblo por despecho, tanto que existe la palabra “malinchismo” para hacer referencia a la traición en detrimento de la propia cultura.

Traidora o no, la Malinche fue una víctima de la Historia que se vio en medio del choque de dos culturas antagónicas sólo por saber varias lenguas. Y es que el saber, a veces, provoca también dolor y sufrimiento...

### **Document 3 : Laura Esquivel, *La Malinche*, 2006**

#### **Ser “la lengua”**

Ser “la lengua” implicaba un gran compromiso espiritual, era poner todo su ser al servicio de los dioses para que su lengua fuera parte del aparato sonoro de la divinidad, para que su voz esparciera por el cosmos el sentido mismo de la existencia, pero Malinalli no se sentía preparada para ello. Muy a menudo, al hablar, se dejaba guiar por sus deseos y entonces

la voz que salía de su boca no era otra que la del miedo. Miedo a no ser fiel a sus dioses, miedo a fallar, miedo a no poder con la responsabilidad y —¿por qué no?— miedo al poder. A la toma del poder.

Ella nunca antes había experimentado la sensación que generaba estar al mando. Pronto aprendió que aquel que maneja la información, los significados, adquiere poder, y descubrió que al traducir, ella dominaba la situación y no sólo eso, sino que la palabra podía ser un arma. La mejor de las armas.

La palabra viajaba con la velocidad de un rayo. Atravesaba valles, montañas, mares, llevando la información deseada tanto a monarcas como a vasallos; creando miedo o esperanza, estableciendo alianzas, eliminando enemigos, cambiando el rumbo de los acontecimientos. La palabra era un guerrero, un guerrero sagrado, un caballero águila o un simple mercenario. [...]

Ella, la esclava que en silencio recibía órdenes, ella, que no podía ni mirar directo a los ojos de los hombres, ahora tenía voz, y los hombres, mirándola a los ojos, esperaban atentos lo que su boca pronunciara. Ella, a quien varias veces habían regalado, ella, de la que tantas veces se habían deshecho, ahora era necesitada, valorada, igual o más que una cuenta de cacao.

**CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL**  
**Session 2018**

**Entretien à partir d'un dossier**

**PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral**

En español, presentará y analizará Ciutat Meridiana: Villa desahucio, *bbcmundo.com*, noviembre 2017.

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

**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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.

## I. PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves :

*Inspirándote en el texto titulado “El periódico” y en su estructura narrativa, escribe otro cuento fantástico en el que tú eres el narrador. Eres víctima de una metamorfosis. En tu cuento, la situación y tus sentimientos tienen que cambiar hasta la transformación final. Utiliza los tiempos del pasado y la primera persona del singular. No tienes que decir en qué te transformaste, el lector tiene que deducirlo. (Por lo menos 150 palabras)*

### Évaluation proposée :

- Capacité à raconter une histoire au passé et à structurer le récit fantastique à la manière du texte intitulé *El periódico*. (10 pts.)
- Qualité de l’expression (utilisation de la 1<sup>ère</sup> pers. du sing. / les temps du récit : passé simple et imparfait de l’indicatif / les connecteurs logiques / les indicateurs temporels / le lexique des sentiments) (10 pts.)

### Production élève 1

*Todas las mañanas me levantaba tarde pero una mañana me desperté más temprano porque tuve dolor de muelas. No estaba preocupada porque me pasaba una vez. Fui en el baño, pensaba que era una carie. Lave los dientes y mire en el espejo ¡Dios mío! ¡Mis dientes habían crecido! Ahora con preocupación suelte el cepillo y baje a la cocina. Come una rebanada de pan con mermelada para calmarme pero cuando quise atar mi pelo, note que hay muchos pelos que aparecieron en mi brazo. Los mire con terror ¿Por qué mis pelos crecían tan rápidamente? Corre en el cuarto de baño, coge unas tijeras y los cortaron pero continuaban de crecer. Entre en pánico y llame a mi hermana. Quizás sabía cómo ayudarme. Pedí a ella porque mis pelos crecieron como esto pero me trató de loca, con rabia dije que no, ¡No fui loca! Luego me vestí mucho y me dirigí hacia la puerta pero tuve un dolor de espalda muy fuerte, me agache, me puse a cuatro patas y quise gritar pero un minúsculo ladrido salió de mi boca. Vi a mi hermana llegar pero me miró con desinterés y subió las escaleras que para mí parecían enormes.*

### Production élève 2

*Un día, cuando nevaba, decidí salir al jardín para hacer un muñeco de nieve. Antes de salir, puse una bufanda pero estaba ya enferma. Comencé a hacer una grande bola de nieve para el cuerpo de mi muñeco y hacer otra bola más pequeña para la cabeza. Luego le esculpí, le puse una bufanda, un gorro para que no tuviera frío. Colocé una zanahoria en el lugar de su nariz, colocé ramitas para sus brazos y tres botones para hacer un abrigo. ¡De repente, algo me picó! Estaba una ramita que se agarraba a mi brazo, intenté quitarla pero no arribó ¡Fui muy asustada! De más vi que la nieve pegó en mi pantalón y no pude quitarla. Sentí la nieve entrar en mi cuerpo y me congelar todos los miembros. ¡No pude moverme! Vi*

*mi madre, llamó a ella pero me ignoro totalmente. Me llamó por todas partes y vino en el jardín y dijo que ¡había dos muñecos de nieve magníficos!*

### **Production élève 3**

*Todos los días, cuando regreso a casa del instituto hago mis deberes y despues comunico con mis amigos en las redes sociales en mi teléfono. Un día, hablaba con mis amigos como de costumbre, pero después de cinco minutos de discusión me sentí cansada, me dolía la cabeza. Era probablemente porque trabajaba mucho en la escuela. De repente, vi una mancha clara y rectangular en mi mano derecha, como un sobre. Trate de frotarla para la hacer desaparecer pero ella no se fue. No entendía, estaba un poco preocupada. Luego, vi números en mi brazo izquierdo. Ellos daban la hora actual. Era extraño, tenía miedo. Además, estaba sola en casa. Ahora, llenos de iconos invadieron mi cuerpo, mis brazos, mi cara, mis piernas, todo mi cuerpo. Intente de gritar para ayuda, pero cuando abrí mi boca, solamente salieron pequeños sonidos extraños. Aterrorisé. Quise me levantar del sofá para huir este situación pero mis piernas estaban rígidas. Estaba totalmente inmóvil sin poder gritar. De inmediato, empecé a vibrar. Entró mi madre, me llevó, me presionó contra su oreja y respondió: “¡Diga!”.*

## **II. DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

### **C. Situation d’enseignement.**

#### **Contexte**

Lycée polyvalent de 1150 élèves d’une ville de 10 000 habitants, située au cœur d’un territoire rural. L’établissement jouit d’une bonne réputation. Le taux de réussite au baccalauréat général et technologique en 2017 a été de 96%. Un des 5 axes du projet d’établissement vise à favoriser l’ouverture culturelle, artistique et scientifique des élèves. Cet axe « a pour ambition de combler le manque de culture des élèves ». « Les objectifs sont de remédier aux difficultés de rédaction des élèves, développer leur culture artistique, générale, numérique et scientifique afin de les rendre plus autonomes et ambitieux ».

La séquence pédagogique est étudiée dans une classe de 1<sup>ère</sup> de série scientifique (31 élèves) dont le niveau est plutôt hétérogène mais assez bon dans l’ensemble.

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

Programme d’enseignement : Cycle terminal, “Gestes fondateurs et monde en mouvement ». La séquence est travaillée au cours du 2<sup>ème</sup> trimestre, en lien avec la notion culturelle “Lieux et formes du pouvoir”. La démarche vise à étudier “el poder de la narración en el cuento fantástico hispánico”. Niveau cible : B1/B2.

#### **Objectifs culturels**

- Découverte du genre fantastique dans la littérature et l’art hispanique.

#### **Objectifs linguistiques**

- La 1<sup>ère</sup> personne du singulier.
- Les temps du récit au passé (passé simple, imparfait de l’indicatif).

- *Gustar* au passé.
- *Ir* + gérondif.
- L'opposition.
- *Volverse*.
- Les indicateurs temporels (locutions, expressions, compléments circonstanciels).
- Les connecteurs logiques.
- Le lexique des sentiments.

### **Objectifs pragmatiques**

- Comprendre les informations essentielles d'ordre général.
- Comprendre la description d'événements, de sentiments et de souhaits.
- Comprendre la structure et l'évolution d'un récit fantastique.
- Faire la différence entre un récit fantastique et un récit réaliste ou merveilleux.
- Savoir utiliser un dictionnaire bilingue et travailler en binôme.
- Analyser les sentiments du narrateur dans un récit.
- Savoir rendre compte d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions.
- Savoir écrire la description d'un événement imaginé. Savoir raconter une histoire.

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

#### **Séance 1 : Doc. 1 “*El bonsái*”**

CE > EOI + EOC. Repérage des personnages, du lieu et de la situation initiale. Analyse de l'évolution de la situation (Passage d'une situation normale à une situation surnaturelle).

Travail à la maison : “La nièce retrouve son oncle dans le bonsaï. Préparer le discours oral dans lequel l'oncle raconte ses découvertes tout au long de l'année et sa rencontre avec la minuscule femme de sa vie” (10 mots-clés pour s'exprimer en continu en classe). EOC Utilisation de la baladodiffusion en séance 2 pour enregistrer le discours préparé à la maison.

#### **Séance 2 : Doc. 2 “*Mi tío Narciso*”**

CO > EOC. Discrimination auditive, repérage des indicateurs temporels et restitution de la mésaventure de l'oncle Narciso. Etude comparative entre le récit réaliste de la séance et le récit fantastique de la séance précédente.

Travail à la maison : Conjuguer les verbes entre parenthèses aux bons temps du passé dans la transcription du document audio.

#### **Séance 3 : Doc. 3 “*Alma*”**

EOC. Présentation, description et commentaire du court-métrage de Rodrigo Blaas. Travail en binômes, recherche du vocabulaire pour la réalisation d'une audiodescription (au passé) du film d'animation. Réalisation du travail en format mp4. Insertion d'un sous-titrage possible et valorisée.

Travail à la maison : Chaque élève réalise le travail d'audiodescription pour la moitié du court-métrage qui lui correspond.

#### **Séance 4 : Doc. 4 “El periódico”**

CE > EE. Première lecture : repérage des indicateurs temporels ; deuxième lecture : repérage et analyse des étapes de la métamorphose (structure du récit fantastique).

Travail à la maison : Repérage et analyse des sentiments du narrateur.

#### **Séance 5 : Doc. 4 “El periódico”**

Correction de l’analyse des sentiments du narrateur. Préparation lexicale (noms, verbes, adjectifs) pour la réalisation du projet final.

#### **Séance 6 :**

EE. Réalisation du projet final à partir de la préparation lexicale réalisée lors de la séance précédente.

### **D. Supports exploités dans la séquence**

**Document 1 : “El bonsái”, José María Merino (español), *Dos veces cuento (Antología de microrrelatos)*, 1998**

El día de mi cumpleaños, mi sobrina me regaló un bonsái y un libro de instrucciones para cuidarlo. Coloqué el bonsái en la galería, con los demás tiestos, y conseguí que floreciese. En otoño aparecieron entre la tierra unos diminutos insectos blancos, pero no parecían perjudicar al bonsái. En primavera, una mañana, a la hora de regar, me pareció vislumbrar algo que revoloteaba entre las hojitas. Con paciencia y una lupa, acabé descubriendo que se trataba de un pájaro minúsculo. En poco tiempo el bonsái se llenó de pájaros, que se alimentaban de los insectos. A finales de verano, escondida entre las raíces del bonsái, encontré una mujercita desnuda. Espiándola con sigilo, supe que comía los huevos de los nidos. Ahora vivo con ella, y hemos ideado el modo de cazar a los pájaros. Al parecer, nadie en casa sabe dónde estoy. Mi sobrina, muy triste por mi ausencia, cuida mis plantas como un homenaje al desaparecido. En unos de los tiestos, a lo lejos, hoy me ha parecido ver la figura de un mamut.

**Document 2 : “ El tío Narciso”, Andrés Trapiello (español), *El buque fantasma*, 1992**

[Transcription du document audio]

Mi tío Narciso poseía una técnica infalible para hipnotizar gallinas. Las gallinas las hipnotizaba por fantasía, como también hipnotizaba a las personas a veces. Era como una tradición después de la comida que el tío Narciso hipnotizara a alguien y le diera órdenes para que éste las ejecutara ya en estado consciente. Se trataba siempre de disposiciones ridículas, como ponerse a cuatro patas y ladrar o limpiar con la lengua el plato del vecino. También hipnotizó una vez a un camarero. Cuando lo tuvo hipnotizado, le traspasó con el alfiler del broche de una señora la papada sin que el camarero notara ningún dolor. Cuando se lo contaron después del trance, aquel hombre armó una gresca terrible y quiso clavarle un cuchillo al tío Narciso. Mi tío empalideció y no pudo evitar que la comida se le indigestara.

**Document 3 : “Alma”, court-métrage d’animation de Rodrigo Blaas (español), *Alma*, 2009, <https://www.youtube.com/watch?v=dUH5RnBESgc>**



**Synopsis :**

Alma, una niña pequeña, pasea por las calles de un pequeño pueblo cubierto de nieve. De repente encuentra una pizarra

con el nombre de muchos niños. En el escaparate de una tienda que hay en frente de dicha pizarra, una extraña muñeca idéntica a ella llama su atención. Fascinada, Alma decide entrar. Toca la muñeca y se queda atrapada en ella. Luego aparece otra muñeca que está esperando que una niña entre.

**Document 4 : “El periódico”, Guillermo Samperio (mexicano), *Miedo ambiente y otros miedos*, 1986**

Todas las mañanas compro el periódico y todas las mañanas, al leerlo, me mancho los dedos con tinta. Nunca me ha importado ensuciármelos con tal de estar al día en las noticias. Pero esta mañana sentí un gran malestar apenas toqué el periódico. Creí que solamente se trataba de uno de mis acostumbrados mareos. Pagué el importe del diario y regresé a mi casa. Mi esposa había salido de compras. Me acomodé en mi sillón favorito, encendí un cigarro y me puse a leer la primera página. Luego de enterarme de que un jet se había desplomado, volví a sentirme mal; vi mis dedos y los encontré más tiznados que de costumbre. Con un dolor de cabeza terrible, fui al baño, me lavé las manos con toda calma y, ya tranquilo regresé al sillón. Cuando iba a tomar mi cigarro, descubrí que una mancha negra cubría mis dedos. De inmediato retorné al baño, me tallé con zacate, piedra pómez y, finalmente, me lavé con blanqueador; pero el intento fue inútil, porque la mancha creció y me invadió hasta los codos. Ahora, más preocupado que molesto, llamé al doctor y me recomendó que lo mejor era que tomara unas vacaciones, o que durmiera. Después, llamé a las oficinas del periódico para elevar mi más rotunda protesta; me contestó una voz de mujer, que solamente me insultó y me trató de loco. En el momento en que hablaba por teléfono, me di cuenta de que, en realidad, no se trataba de una mancha sino de un número infinito de letras pequeñísimas, apeñuscadas, como una inquieta multitud de hormigas negras. Cuando colgué, las letras habían avanzado ya hasta mi cintura. Asustado, corrí hacia la puerta de entrada; pero, antes de poder abrirla, me flaquearon las piernas y caí estrepitosamente. Tirado boca arriba descubrí que, además de la gran cantidad de letras-hormigas que ahora ocupaban todo mi cuerpo, había una que otra fotografía. Así estuve durante varias horas hasta que escuché que abrían la puerta. Me costó trabajo hilar la idea, pero al fin pensé que había llegado mi salvación. Entró mi esposa, me levantó del suelo, me cargó bajo el brazo, se acomodó en mi sillón favorito, me hojeó despreocupadamente y se puso a leer.

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará Fragmento del film *La parte por el todo*, Roberto Persano, 2015.

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

#### 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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.

## I. PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves :

**Expresión escrita:** En un número de la revista *Intimag*, publicada por la asociación **Greenbees** que lucha por la diversidad en el mundo, el tema de reflexión era la organización de un concurso de dibujos **“Yo, ciudadano del mundo”**. Tú decides escribir un artículo para dar tu opinión sobre este tema de reflexión. 110 palabras como mínimo.

- Imagina el título de tu artículo.
- Evoca diferentes situaciones de desigualdades y de discriminación.
- Expresa tus sentimientos.
- Da algunos consejos a favor de la diversidad.
- Explica qué aporta la diferencia.

### Evaluation proposée:

Respect de la consigne, cohérence de la production écrite (article structuré, idées hiérarchisées, emploi de 3 connecteurs minimum), richesse lexicale, correction linguistique (emploi du présent du subjonctif et des impératifs entre autres).

### Copie 1

#### *Yo, ciudadano del mundo*

*Primero creo que debemos respetar las diferencias. Hay muchas personas que no son de la misma religión y de la misma origen racial. No tienen la misma edad y la misma orientación sexual. Todas las personas no tienen la misma color de piel mientras que son iguales. Todos son inteligentes y tienen las mismas capacidades. Pero existe la discriminación. No juzgues a las personas. Por ejemplo, en Madrid todos los chicos son del Real Madrid si no se rien de él y piensan que si son diferentes es mejor que vayan a la psicóloga. En el colegio hay víctimas de acoso escolar porque los alumnos se burlan de las diferencias físicas. No es fácil para los discapacitados porque no son iguales.*

*Luego no pienso que las personas diferentes sean menos inteligentes. Todas las personas tienen capacidades. Es posible mezclar las personas como los colores para que no haga discriminación. Aprende a conocer los otros. Piensa que la diferencia aporta riquezas. Podemos ayudar. Por ejemplo, necesitamos que los inmigrantes trabajen en la cocina.*

*Por fin, todos ganamos con la diferencia: la diversidad cultural, la económica, la solidaridad. Yo estoy ciudadana del mundo porque me gusta la diversidad y ayudar.*

### Copie 2

#### *Yo vuelvo ser ciudadano del mundo*

*No suporto las diferencias y pienso que todos son iguales. Hay problemas en el barrio por ejemplo. Si un chico no es del Real Madrid es víctima de acoso. Se rien de él. Es difícil de ser diferente de su familia. El grupo es importante para los chicos. En el colegio hay diferentes de físico. Hay un niño que tiene la color de piel oscura y los otros tienen un color diferente. La religión no es iguales como la nacionalidad. Los otros se burlan y es el acoso escolar.*

*Luego pienso que todos son iguales a pesar de las diferencias. En el texto escribe cada persona brilla con luz propia. Todos pueden ayudar para que no discriminen y es el poder de sonrien.*

*Rechaza los prejuicios. No este malo con diferentes. No creo que los discapacitados no tengan capacidades. Todos son diferentes pero iguales.*

*Por fin, la riqueza es en la diversidad. Mézclate como los colores. Aporta la feliz, la ayuda y la paz.*

### **Copie 3**

*El tema es ciudadano del mundo. Denuncia la discriminación y las diferentes. Pienso que todos son iguales. Pero hay problemas en el colegio. Los alumnos no aceptan las diferencias de físico. Se burlan de gordita y es el acoso escolar. Por ejemplo en el barrio todos los chicos son del Real Madrid. Es imposible de gustar el Barça. Es mejor que vayas a la psicóloga. Hay personas pobres y riques. El acceso a la educación es difícil. Hay personas racistas también.*

*Luego yo no creo que los discapacitados sean contentos. No hay integración. Pero si la chica ayuda es el poder de una sonrisa. Aprende a conocer los otros. No juzgues. La persona es una luz que brilla.*

*Por fin, la diferencia aporta porque todos ganamos con la diversidad. Yo soy ciudadano del mundo porque me gusta las diferencias y ayudar.*

## **II. DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

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

#### **Contexte**

Cette séquence pédagogique a été proposée à une classe de quatrième d'un collège rural de 358 élèves. Le groupe classe est hétérogène. Les élèves s'investissent beaucoup en classe. 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.

La séquence a été réalisée au cours du second trimestre. L'enseignant pouvait s'appuyer sur certains prérequis. En effet, les élèves avaient abordé au premier trimestre le thème du harcèlement scolaire lors de l'étude d'une séquence sur l'école. De plus, un travail interdisciplinaire (Histoire-géographie, Français, Arts Plastiques et Espagnol), réalisé suite à la visite d'une exposition, avait permis de mener une réflexion sur le thème de l'émigration.

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

La séquence s'intitule «*¡Todos somos uno!*». La thématique s'inscrit dans le programme de cycle 4. Elle s'intègre dans le Parcours citoyen de l'élève. Le travail en ateliers et en groupes a été privilégié à plusieurs reprises lors de cette séquence.

#### **Objectifs culturels**

La diversité culturelle en Espagne (intégration des populations immigrées).

La notion de citoyen du monde.

Les campagnes institutionnelles du *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad* et du *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* dans le cadre de la défense des droits individuels et de la diversité culturelle.

L'importance culturelle du football en Espagne et le Real Madrid.

Un auteur uruguayen incontournable : Eduardo Galeano; des auteurs espagnols contemporains Care Santos et Carlos Ruíz Zafón.

L'association *Greenbees* (organisation de solidarité internationale créée en France en 2007 et dont l'objectif est de promouvoir la diversité culturelle dans le monde).

### **Objectifs linguistiques**

Le lexique de la tolérance et de la diversité, du harcèlement ; le lexique en lien avec le football ; la réactivation des couleurs ; la réactivation du lexique de la description physique et des traits de personnalité ; l'impératif à la 2ème personne du singulier : conseil et interdiction. L'expression du but: *para que* ; l'expression du souhait, du désir: *querer que, necesitar que*. L'expression du doute: *no pensar que, no creer que*.

### **Objectifs pragmatiques**

Comprendre un message sur la tolérance, le handicap.

Ecrire un court poème sur la tolérance/ Ecrire un article pour donner son opinion.

Savoir analyser une image pour construire du sens et justifier le titre du support iconographique.

Savoir analyser une affiche de campagne institutionnelle.

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

**Séance n°1** : [CE vers EOI] Doc.1 “¿Todos diferentes en tu entorno...?”

*Lluvia de ideas* (groupe classe) à partir de l'expression “*Diferencias en la sociedad*”. Puis travail en ateliers. Compréhension globale de chacun des supports repérage des personnages, lieux, de la différence évoquée, des sentiments, des réactions des protagonistes face à la différence. Mise en commun des 3 ateliers. Echanges entre les élèves pour exprimer leur ressenti. Quelques emplois du présent du subjonctif suscités par les besoins de communication sont introduits (*me extraña que, no pienso que, no creo que, parece increíble que ...*)

**Séance n°2**: [EO vers EE] Doc.2: “*Decálogo de la diversidad*”. Travail collaboratif en îlots. Mise en œuvre : chaque groupe reçoit une enveloppe avec les 10 commandements découpés à classer selon : “*vivir juntos*” ou “*discriminar*”. Le document intégral est alors projeté et la description des photos est mise en relation avec les textes. Une courte activité de production écrite clôt la séance : *participas también en el concurso “ Mézclate”*. *Explica en unas 6 líneas lo que es para ti la diversidad*.

**Séance 3**: [CE vers EO et EE] Doc.3 “*El mundo*” et “*El poder de una sonrisa*”. Pédagogie différenciée au sein de la classe (scindée en deux). Travail sur ce que nous apporte l'altérité. Des îlots travaillent sur le texte d'Eduardo Galeano/ d'autres se consacrent à l'étude de la photo. Après appropriation du texte, les élèves doivent écrire un nouveau poème à *la manière d'Eduardo Galeano*. Ilots travaillant sur la photo : description et ressenti. Association titre / photo pour le justifier. Puis imaginer quels conseils donner pour faciliter l'intégration des handicapés dans la société. Mise en commun des activités. Synthèse : *¿Qué aporta la diferencia?* Travail maison: “*Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.*” *Explica por qué esta cita ilustra muy bien la temática de la secuencia*.

**Séance 4:** [EO vers EE] Doc.4 “*Con la integración de los inmigrantes, todos ganamos*”. Après une évocation de la composition du support, description de chacun des personnages et de ses particularités. Mise en relation avec le slogan, apports pour tous: croissance économique, solidarité et qualité de vie et diversité culturelle. Réalisation d'une carte mentale reprenant le lexique introduit pendant la séquence. Chaque élève crée sa carte mentale qui sera l'un des outils de révision des acquis.

**Séance 5:** Réalisation du projet final (EE)

## **B. Supports exploités dans la séquence**

**Document 1:** *¿Todos diferentes en tu entorno? Trois extraits de romans (travail en ateliers)*

**A- “En mi barrio madrileño...”** Elvira Lindo, *Pobre Manolito*, Ediciones Alfaguara (2003), p 23-24

A mí no me queda otro remedio en esta vida que ser del Real Madrid. Mi padre es del Real Madrid, mi tío Nicolás (que trabaja en Noruega de camarero) es del Real Madrid, todos los de mi sangre son del Real Madrid. Antes de que existiera el Real Madrid, en la época de las cavernas, mis antepasados, los primeros García Moreno que habitaron el planeta Tierra, salieron de su cueva y, contemplando el típico atardecer prehistórico, exclamaron:

—Algún día existirá el fútbol y un equipo, el Real Madrid. No estaremos aquí para verlo.

—Pero sí nuestros descendientes.

Qué escena más emotiva. El caso es que si uno vive en Carabanchel (Alto) y no es del Real Madrid es mejor que calle para siempre o que se vaya a vivir a otro sitio. Si yo no fuera del Real Madrid sería la vergüenza de mi familia, me pegaría Yihad (el chulito), mi padre no podría ir con la cabeza alta por la calle y la Luisa (mi vecina de abajo) le diría a mi madre:

—¿Que tu niño no es del Real Madrid? ¿Has hablado de esto con la psicóloga del colegio?

**B- “En el internado...”**, Care Santos, *Media vida*, Ediciones Destino (2017), p 20

Las demás llamaban a Olga «la gorda». Por supuesto, siempre a sus espaldas y en voz baja. A la cara, y sólo si estaba de muy buen humor, les toleraba el apelativo cariñoso: «Gordi», aunque no todas lo utilizaban sin malicia. Por norma general, Olga no consentía referencias a su gordura y se comportaba como si no fuera un problema o como si no se hubiera dado cuenta. Sólo por Marta sabían las otras que en realidad su hermana estaba muy acomplejada —«cada vez más», aseguraba— y que por las noches lloraba su mala suerte y maldecía a las delgadas.

—No me extraña que llore—dijo Julia una vez. Parece una albóndiga.

—Uy, ni se te ocurra decírselo.

Pero se lo dijo.

**C- “Una amistad que cambió mi vida...”**, Carlos Ruíz Zafón, *La sombra del viento*, Ediciones Planeta (2005), p26-27

*Daniel encuentra por primera vez a la sobrina de Gustavo Barceló, Clara.*

Barceló se limitó a ofrecer su sonrisa hermética, pasando hojas del libro y acariciando el papel como si fuese una seda única en el universo. La dama de blanco se volvió lentamente. Sus labios esbozaron una sonrisa tímida y temblorosa. Sus ojos palpaban el vacío, pupilas blancas como el mármol. Tragué saliva. Estaba ciega.

—Tú no conoces a mi sobrina Clara, ¿verdad?—preguntó Barceló.

Me limité a negar, incapaz de quitar la mirada de aquella criatura con tez de muñeca de porcelana y ojos blancos, los ojos más tristes que he visto jamás. (...)

—¿Qué miras?—preguntó Clara, no sin cierta malicia.

—Su tío dice que es usted una experta en Julián Carax—improvisé, con la boca seca. (...)

—Pero tú debes preguntarte cómo alguien que está ciego puede ser experto en libros si no los puede leer.

—No se me había ocurrido, la verdad.

**Document 2 : Decálogo de la diversidad -Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad (2013), <http://centrolasa.org/wp-content/uploads/2015/07/decalogo1.png>**



**Document 3 : ¿Qué aporta la diferencia?**

**A- Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, Siglo XXI España (2010), p.1.**

### **El mundo**

El mundo es eso (...), un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de

todos los colores.

**B- Laura Carrillo (fotógrafa española), *El poder de una sonrisa* (2011)**



Primer premio del IX Concurso de Fotografía Digital del INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad - Universidad de Salamanca).

**Document 4: affiche “*Con la integración de los inmigrantes todos ganamos.*”, Gobierno de España/ Ministerio de Trabajo e Inmigración, España, 2007**



# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará *Desarme*, tráiler de la película de Hernán Fernández, 2016.

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

#### 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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.

## I. PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Consigne donnée aux élèves :

**Évaluation en classe, temps de préparation 1h30**

*Elige uno de los dos cuadros de Bartolomé Esteban Murillo, descríbelo y analízalo valiéndote de los recursos pictóricos que presenta. ¿Qué visión de la niñez transmite el pintor a través de su cuadro?*

**Évaluation proposée :**

Presentación del cuadro, introducción y problemática	...
Análisis (construcción argumentativa y pertinencia del análisis)	...
Lengua (corrección)	...
Lengua (riqueza)	....
Pronunciación, acentuación	.....

*Vieja y muchacho, óleo sobre lienzo, 106 x 193 cm.  
1650-1670  
Bartolomé Esteban Murillo*



*Niños jugando a los dados, óleo sobre lienzo, 146 x 108 cm. 1665-75  
Bartolomé Esteban Murillo*



**Production 1 (Première minute d'un enregistrement de 4 minutes)**

*cf. enregistrement mis à votre disposition.*

## **Production 2 (Première minute d'un enregistrement de 3 minutes)**

*cf. enregistrement mis à votre disposition.*

## **II. DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

### **E. Situation d'enseignement.**

#### **Contexte**

La séquence s'adresse à des élèves d'une classe de première d'un lycée général et technologique. Les élèves de cette classe sont inscrits en section Bachibac. Il y a 34 élèves dans la classe. Quelques élèves rencontrent des difficultés mais le groupe est solidaire, motivé et curieux. Certains ont intégré la section Bachibac après une seconde générale en ayant suivi l'option Section Européenne. La majorité du groupe a bénéficié de quatre heures d'espagnol en classe de seconde Bachibac. La séquence est proposée à la fin du premier trimestre.

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

##### **Objectifs culturels**

L'un des objectifs de la séquence est de faire découvrir aux élèves le genre de la picaresque, ses origines, ses réécritures et l'héritage littéraire qu'il a engendré jusque dans la littérature contemporaine. La séquence est centrée sur la figure de l'enfant depuis l'époque baroque espagnole jusqu'à nos jours. La séquence est aussi l'occasion de nourrir les connaissances culturelles des élèves à travers la découverte de plusieurs exemples tirés des œuvres de Goya, Velázquez, Murillo, Cela.

##### **Objectifs linguistiques**

La révision de la formation et de l'emploi des temps du passé ; l'introduction de structures au subjonctif dans un contexte passé ; l'enclise du pronom personnel au gérondif ; le lexique de l'analyse de l'œuvre picturale Un effort particulier est demandé aux élèves autour de l'acquisition et du réemploi d'un vocabulaire riche et précis.

##### **Objectifs pragmatiques**

Travailler le commentaire et la démarche argumentative autour de l'analyse picturale.

Développer l'expression orale en continu à partir d'analyses d'extraits de textes et de tableaux.

## Ordre des documents et descriptif de la séquence

**Séance n°1** : [CO vers EOI] Doc.1 Vidéo introductor: *el Lazarillo de Tormes*, película de César Fernández. Découverte du personnage de Lazarillo, de son milieu social et de la relation qui le lie à son premier maître.

**Séance n°2** : [CE vers EOI/EOC] Doc.2: *La Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, autor anónimo, El episodio del jarro de vino. Travail sur *la burla* et *el escarmiento*, l'humour et la critique sociale qui s'expriment dans l'extrait. Point sur les caractéristiques thématiques et formelles qui définissent le genre de la picaresque : ex. le récit aux traits autobiographiques.

**Séance n°3** : [EOI] Doc.3 Tableau de Goya *El lazarrillo*. Description et commentaire en groupes du tableau par étapes puis mise en commun. Travail sur la formulation d'hypothèses au passé.

**Séance n°4** : [EOI] Vérification du sens du tableau de Goya [CE] Doc.4 *El episodio de La longaniza*. Travail sur l'expression de la cruauté et de la misère > Fragmento de la película. EOC. Travail de comparaison entre les différentes visions d'un même épisode. Travail sur l'intention de l'artiste.

**Séance n°5** : [CE vers EE] Doc.5 Chapitre II de *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela. Lecture suivie avec recherche de lexique que les élèves font tout au long de la séquence. La CE s'articule autour de 5 grandes parties. Puis travail d'EE autour du portrait, de la violence et des liens entre l'écriture de l'auteur et les situations du roman picaresque.

### F. Supports exploités dans la séquence

**Document 1** : Vidéo introductor: *el Lazarillo de Tormes*, película de César Fernández Ardavín, 1959



Fotograma de la película

**Document 2 : Anónimo, *La Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (versión modernizada) 1554 “El episodio del jarro de vino”.**

Solía poner junto a él un jarro de vino cuando comíamos, y yo rápidamente lo asía y le daba un par de besos callados<sup>3</sup> y lo dejaba en su sitio. Pero aquello duró poco porque se daba cuenta de la falta y por reservar su vino a salvo nunca soltaba el jarro, siempre lo tenía por el asa sujeto. Pero yo con una paja larga de centeno, que metía en la boca del jarro, chupaba el vino y lo dejaba a buenas noches<sup>4</sup>. Pero como fuese el traidor tan astuto, pienso que se dio cuenta y desde entonces colocaba su jarro entre las piernas y lo tapaba con la mano y así bebía seguro.

Yo, como estaba hecho al vino, moría por él y viendo que aquel remedio de la paja ya no me valía, decidí hacer un agujero en el suelo del jarro y taparlo con cera y, a la hora de la comida, fingiendo tener frío, me colocaba entre las piernas del ciego a calentarme en la pobrecilla lumbre que teníamos y al calor de ella se derretía la cera y comenzaba el jarro a destilarme vino en la boca, la cual yo de tal manera ponía que no se perdía ni una sola gota. Cuando el ciego iba a beber, no hallaba nada : se espantaba y maldecía no sabiendo qué podía ser.

– No diréis que lo bebo yo– le decía–, pues no lo soltáis de la mano.

Tantas vueltas y tientos dio al jarro que halló el agujero y cayó en la burla. Pero lo disimuló, como si no se hubiera enterado y al día siguiente, teniendo yo rezumando mi jarro como solía, estando recibiendo aquellos dulces tragos, mi cara puesta hacia el cielo, un poco cerrado los ojos por mejor gustar el sabroso licor, sintió el desesperado ciego que era el momento de vengarse y con toda su fuerza, alzando con dos manos aquel dulce y amargo jarro, lo dejó caer sobre mi boca, ayudándose de todo su poder de manera que yo que estaba descuidado y gozoso, verdaderamente me pareció que el cielo, con todo lo que en él hay, me había caído encima. Fue tal el golpe que perdí el sentido y el jarrazo tan grande que los pedazos de él se me metieron por la cara, rompiéndomela por muchas parte y me quebró los dientes, sin los cuales hasta hoy en día me quedé. Desde aquella hora quise mal al mal ciego y aunque me quería y regalaba y me curaba, bien vi que había disfrutado del cruel castigo. Me lavó con vino las roturas que con los pedazos del jarro me había hecho y sonriéndose, decía: ¿Qué te parece Lázaro? Lo que te enfermó te sana y da salud. Y otras gracias que para mí no lo eran.

---

<sup>3</sup> Le daba un par de tragos sin que se enterara el ciego.

<sup>4</sup> Lazarillo se bebía casi todo el vino.

**Document 3 : Lazarillo de Tormes, Francisco de Goya y Lucientes, óleo sobre lienzo, 80 x 65 cm., 1808-1812, colección particular**



**Document 4 : “El episodio de La longaniza”, Francisco Briz Hidalgo, Lazarillo para niños, Publiceuta S.L. , 2012**

### **El episodio de la longaniza**

Estábamos en Escalona, en un mesón y me dio un pedazo de longaniza para que la asase y mandó que fuese a por un maravedí de vino a la taberna. Había cerca del fuego un nabo pequeño, larguillo y tan ruinoso que, por no valer para la olla, debió ser tirado allí. Como en el mesón estábamos los dos solos, y me vi con apetito goloso por el sabroso olor de la longaniza de la cual yo sabía que no había de gozar, mientras el ciego sacaba de la bolsa el dinero, saqué la longaniza del asador y rápidamente metí el nabo, el cual mi amo tomó y comenzó a dar vueltas al fuego, queriendo asar al que de ser cocido por sus deméritos había escapado.

Yo fui por el vino, con el cual no tardé en despachar la longaniza y cuando volví, hallé al pecador del ciego que tenía el nabo apretado entre dos rebanadas de pan, al cual aún no había

conocido por no haberlo tocado con la mano. Cuando mordió las rebanadas pensando en llevar también parte de la longaniza, se quedó frío con el frío nabo, se alteró y dijo:

—¿Qué es esto Lazarillo?

—¡Desgraciado de mí!—dijo yo—. ¿Queréis culparme de algo? ¿Yo no vengo de traer vino? Alguien estaba ahí y por burlar haría esto.

—No, no,—dijo él— que yo no he dejado el asador de la mano; no es posible.

Yo volví a jurar y perjurar que estaba libre de aquel cambio; pero de poco me sirvió, porque nada se escapaba a la astucia del maldito ciego. Se levantó y me asió por la cabeza y llegó a olerme el aliento, y metía en mi boca su nariz, que tenía larga y afilada y con el enojo se había aumentado un palmo, con el pico de la cual me llegó a la campanilla. Y con esto y con el gran miedo que tenía, y como la negra longaniza no había hecho asiento en el estómago y lo más principal, con la enorme nariz casi ahogándome, todas estas cosas se juntaron y fueron la causa de que la longaniza y el vino fueran devueltos a su dueño: de manera que antes de que el mal ciego sacase de mi boca su trompa, tal alteración sintió mi estómago que la negra y mal mascada longaniza salió de mi boca.

¡Oh, gran Dios, quién estuviera en aquella hora sepultado, porque muerto ya lo estaba! ¡Fue tal el coraje del perverso ciego que, si al ruido no acudiera la gente, pienso que no me dejara con vida! Me sacaron de entre sus manos, dejándoselas llenas de los pocos cabellos que me quedaban. Yo le dejé arañada la cara y rasguñado el pescuezo y la garganta y esto bien lo merecía, pues por su maldad me venían tantas persecuciones.

#### **Document 5 : Camilo José Cela – *La familia de Pascual Duarte* (1942)**

De mi niñez no son precisamente buenos recuerdos los que guardo. Mi padre se llamaba Esteban Duarte Diniz, y era portugués, cuarentón cuando yo niño, y alto y gordo como un monte. Tenía la color tostada y un estupendo bigote negro que se echaba para abajo. Según cuentan, cuando joven le tiraban las guías para arriba, pero, desde que estuvo en la cárcel, se le arruinó la prestancia, se le ablandó la fuerza del bigote y ya para abajo hubo que llevarlo hasta el sepulcro. Yo le tenía un gran respeto y no poco miedo, y siempre que podía escurría el bulto y procuraba no tropezármelo; era áspero y brusco y no toleraba que se le contradijese en nada, manía que yo respetaba por la cuenta que me tenía. Cuando se enfurecía, cosa que le ocurría con mayor frecuencia de lo que se necesitaba, nos pegaba a mi madre y a mí las grandes palizas por cualquiera la cosa, palizas que mi madre procuraba devolverle por ver de corregirlo, pero ante las cuales a mí no me quedaba sino resignación dados mis pocos años. ¡Se tienen las carnes muy tiernas a tan corta edad!

Ni con él ni con mi madre me atreví nunca a preguntar de cuando lo tuvieron encerrado, porque pensé que mayor prudencia sería el no meter los perros en danza, que ya por sí solos danzaban más de lo conveniente; claro es que en realidad no necesitaba preguntar nada porque como nunca faltan almas caritativas, y menos en los pueblos de tan corto personal, gentes hubo a quienes faltó tiempo para venir a contármelo todo. Lo guardaron por contrabandista; por lo visto había sido su oficio durante muchos años, pero como el cántaro que mucho va a la fuente acaba por romperse, y como no hay oficio sin quiebra, ni atajo sin trabajo, un buen día, a lo mejor cuando menos lo pensaba – que la confianza es lo que pierde a los valientes–, le siguieron los carabineros, le descubrieron el alijo, y lo mandaron a presidio. De todo esto debía hacer ya mucho tiempo, porque yo no me acuerdo de nada; a lo mejor ni había nacido. Mi madre, al revés que mi padre, no era gruesa, aunque andaba muy bien de estatura; era larga y chupada y no tenía aspecto de buena salud, sino que, por el contrario, tenía la tez cetrina y las mejillas hondas y toda la presencia o de estar tísica o de no andarle muy lejos; era también desabrida y violenta, tenía un humor que se daba a todos los diablos y un lenguaje en la boca que Dios le haya perdonado, porque blasfemaba las peores cosas a cada momento y por los más débiles motivos. Vestía siempre de luto y era poco amiga del agua, tan poco que si he de decir la verdad, en todos los años de su vida que yo conocí, no la vi lavarse más que en una ocasión en que mi padre la llamó borracha y ella quiso como demostrarle que no le daba miedo el agua. El vino en cambio ya no le disgustaba tanto y siempre que apañaba algunas perras, o que le

rebuscaba el chaleco al marido, me mandaba a la taberna por una frasca que escondía, porque no se la encontrase mi padre, debajo de la cama. Tenía un bigotillo cano por las esquinas de los labios, y una pelambarrera enmarañada y zafia que recogía en un moño, no muy grande, encima de la cabeza. Alrededor de la boca se le notaban unas cicatrices o señales, pequeñas y rosadas como perdigonadas, que según creo, le habían quedado de unas bubas malignas que tuviera de joven; a veces, por el verano, a las señales les volvía la vida, se les subía la color y acababan formando como alfileritos de pus que el otoño se ocupaba de matar y el invierno de barrer.

[...]

Mi instrucción escolar poco tiempo duró. Mi padre, que, como digo, tenía un carácter violento y autoritario para algunas cosas, era débil y pusilánime para otras: en general tengo observado que el carácter de mi padre sólo lo ejercitaba en asuntillos triviales, porque en las cosas de trascendencia, no sé si por temor o por qué, rara vez hacía hincapié. Mi madre no quería que fuese a la escuela y siempre que tenía ocasión, y aun a veces sin tenerla, solía decirme que para no salir en la vida de pobre no valía la pena aprender nada. Dio en terreno abonado, porque a mí tampoco me seducía la asistencia a las clases, y entre los dos, y con la ayuda del tiempo, acabamos convenciendo a mi padre que optó porque abandonase los estudios. Sabía ya leer y escribir, y sumar y restar, y en realidad para manejarme ya tenía bastante. Cuando dejé la escuela tenía doce años; pero no vayamos tan de prisa, que todas las cosas quieren su orden y no por mucho madrugar amanece más temprano.

Era yo de bien corta edad cuando nació mi hermana Rosario. De aquel tiempo guardo un recuerdo confuso y vago y no sé hasta qué punto relataré fielmente lo sucedido; voy a intentarlo, sin embargo, pensando que si bien mi relato pueda pecar de impreciso, siempre estará más cerca de la realidad que las figuraciones que, de imaginación y a ojo de buen cubero, pudiera usted hacerse. Me acuerdo de que hacía calor la tarde en que nació Rosario; debía ser por julio o agosto. El campo estaba en calma y agostado y las chicharras, con sus sierras, parecían querer limarle los huesos a la tierra; las gentes y las bestias estaban recogidas y el sol, allá en lo alto, como señor de todo, iluminándolo todo, quemándolo todo... Los partos de mi madre fueron siempre muy duros y dolorosos; era medio machorra y algo seca y el dolor era en ella superior a sus fuerzas. Como la pobre nunca fue un modelo de virtudes ni de dignidades y como no sabía sufrir y callar, como yo, lo resolvía todo a gritos. Llevaba ya gritando varias horas cuando nació Rosario, porque -para colmo de desdichas- era de parto lento. Ya lo dice el refrán: mujer de parto lento y con bigote... (la segunda parte no la escribo en atención a la muy alta persona a quien estas líneas van dirigidas). Asistía a mi madre una mujer del pueblo, la señora Engracia, la del Cerro, especialista en duelos y partera, medio bruja y un tanto misteriosa, que había llevado consigo unas mixturas que aplicaba en el vientre de mi madre para aplacarla la dolor, pero como ésta, con unguento o sin él, seguía dando gritos hasta más no poder, a la señora Engracia no se le ocurrió mejor cosa que tacharla de descreída y mala cristiana, y como en aquel momento los gritos de mi madre arreciaban como el vendaval, yo llegué a pensar si no sería cierto que estaba endemoniada. Mi duda poco duró porque pronto quedó esclarecido que la causa de las desusadas voces había sido mi nueva hermana.

Mi padre llevaba ya un largo rato paseando a grandes zancadas por la cocina. Cuando Rosario nació se arrimó hasta la cama de mi madre y sin consideración ninguna de la circunstancia, la empezó a llamar bribona y zorra y a arrearle tan fuertes hebillazos que extrañado estoy todavía de que no la haya molido viva. Después se marchó y tardó dos días enteros en volver; cuando lo hizo venía borracho como una bota; se acercó a la cama de mi madre y la besó; mi madre se dejaba besar... Después se fue a dormir a la cuadra.

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará “A 10 años de los atentados terroristas en los trenes de Madrid”, *cadenatres.com*, 11 marzo 2014.

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

#### 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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.

### III- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

#### Consigne donnée aux élèves :

Presenta las aventuras de Mr. Kaplan inspirándote en el incipit de *Don Quijote de la Mancha* en unas veinte líneas.

#### Évaluation :

- Rendre compte du film ;
- Ecrire à la manière de l'incipit de *Don Quijote de la Mancha* ;
- Rédiger un texte au passé.
- Réemploi du lexique.

### I- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

#### Copie élève 1

*En un lugar de Uruguay, de cuyo nombre no quiero acordarme, vivía hace mucho tiempo un anciano judío que huyó Alemania en los años treinta. Evolucionó durante muchos años con su esposa y sus niños en una vida muy tranquila, banal y común como todas existencias. Nunca acontecimiento muy especial no surgió por ello. El anciano se levantaba cada días y hacía los mismos acciones del cotidiano.*

*Conviene también saber que este hombre tenía varios problemas de salud que causó muchas preguntas sobre su propia vida y buscaba un objetivo a su pasajel en el mundo. A causa de todo eso, el anciano se perdió la razón entre sus recuerdos de su infancia en Alemana y los rumores locales de la comunidad judía sobre un refugiado nazi. Asimiló un hombre mayor que correspondía a la descripción tópica de un nazi con la historia de un nazi muy famoso y muy cruel que se llamaba Eichmann.*

*En resolución, el anciano se enfrascó tanto en esta obsesión, que leyendo y mirando muchos documentales sobre el juicio de Eichmann, que se le pasaban las noches en blanco y los días en sombra. Y así, del poco dormir y del mucho informarse, se le seco el cerebo de tal manera que acabó perdiendo el juicio; Para dar un motivo a su existencia, el judío decidió secuestrar el presunto nazi y permitir de restablecer la justicia.*

#### Copie élève 2

*Podemos decir que efectivamente Jacobo Kaplan es un personaje Quijotesco porque él y Don Quijote son prácticamente los mismos hombres, anciano, grande y delgado casi esquelético y con una cara bastante seca. Además, como el personaje de Cervantes se puede ver que son de mismo medios social, son dos pequeño burgués que se aburren y que no saben que hacer de mas. Pero es interesante de ver que Kaplan no solo se aburre, también se inquieta, sobre el hecho que no hizo nada especial en su vida para marcar la gente. En la versión de Cervantes o de Trapiello, el personaje de Don Quijote es alguien que a fuerza de leer novelas de caballería, vaya a volverse completamente loco y después va a inventarse aventuras, y una nueva vida .Es la misma cosa para*

*Jacobo, que, cuando ha aprendido, que un nazi vive muy cerca, se convence que puede capturarlo. Hasta cuando le da argumentos para mostrarle que no tiene razón, se queda determinado, como el personaje original. Es para esto que para mí, Kaplan es un personaje Quijotesco, y que es una buena actualización del personaje de Miguel de Cervantes.*

### **Copie élève 3**

*Jacobo es un septuagenario, que estaba en el momento de su vida donde percibía que caer en el olvido, y que quería dar un sentido a su vida junto con Don Quijote que era caía en desgracia. Y cuando el tiene aprendio que podía ser un nazi todavía podía esconderse, encontró allí una posibilidad de realizar algo excepcional y de zambullirse en una aventura con su nuevo compañero, el torpe Wilson que era sin recordar el dúo mítico Don Quijote y Sancho Panza. Es una decadencia contemporánea e innovadora. Su aventura tiene era rico en malentendidos y peripecia rocambolesca que tratado con mucho humor de los sujetos serios. Así como Don Quijote que fue rellenado de ilusión de todo lo que leía en sus libros de caballería, la nueva pareja estableció su lazo a partir de la realidad a la cual ellos vivían pero con la fantasía y la imaginación. Los deseos de aventuras épicas se oponían a lo absurdo circunstancias de la realidad.*

## **II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

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

#### **Contexte**

Cette séquence pédagogique a été proposée à des élèves d'une classe de terminale en série L (option LELE) au cours du deuxième trimestre. La classe est constituée de 11 élèves de niveaux très hétérogènes.

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 de milieux assez variés, aussi bien des élèves issus de collèges en réseau d'éducation prioritaire que des élèves issus de collèges de zone rurale. Il en résulte une importante mixité sociale. Néanmoins, les élèves font montre d'appétence pour la littérature en langue étrangère.

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

Cette séquence s'inscrit dans le cadre du programme de Littérature Etrangère en Langue Etrangère du cycle terminal. L'objectif général est d'inciter les élèves à questionner la notion de classique, en l'occurrence le *Quichotte* : il s'agit de mettre en perspective son caractère sacré et intouchable et les réécritures dont il a fait - et continue de faire - l'objet.

Pendant cette séquence, les élèves ont accès non seulement à un grand texte littéraire mais également à une analyse distanciée de ce classique de la littérature espagnole, sans oublier une réécriture cinématographique et contemporaine du couple mythique Don Quichotte -Sancho Panza.

#### **Objectifs culturels**

- Travail à partir d'extraits de l'oeuvre de *Don Quijote de la Mancha* et tout particulièrement, autor de l'*incipit*.
- Réflexion sur le travail de réécriture d'oeuvres classiques.

### Objectifs linguistiques

- L'utilisation des temps du passé.
- Lexique de l'enquête, de l'investigation.
- Lexique de l'aventure.
- Outils d'analyse littéraire.

### Objectifs pragmatiques

- Savoir écrire un récit « à la manière de » dans le cadre d'un travail de réécriture.
- Raconter un récit au passé.
- Exprimer et défendre un point de vue sur un sujet littéraire.

### Ordre des documents et descriptif de la séquence

#### Séance n°1 : Document 1 : "Cartel de la película *Kaplan*".

EOC > A partir de la description de l'affiche et de ses deux protagonistes, on fait émerger l'idée d'un lien de parenté avec le couple Sancho-don Quijote. Les personnages ont été étudiés l'année précédente. Consigne : *Describir el cartel insistiendo en las semejanzas entre los dos protagonistas y la pareja Don Quijote-Sancho Panza.*

#### Document 2 : "Trailer de la película *Kaplan*".

CO > EOC. Approfondissement des ressemblances : le héros qui s'interroge sur son identité ; la recherche d'une destinée par-delà la routine ; l'acolyte bonhomme ; la tonalité burlesque ; le travail de réécriture de l'oeuvre classique. Consignes : *Presentar al personaje de Jacobo Kaplan; ¿en qué consiste la aventura que emprende ?; comentar la tonalidad burlesca.*

Travail à la maison : EE. *Buscar los posibles paralelismos entre el personaje y sus aventuras y el personaje de don Quijote.*

#### Séance n°2: Document 3 : "El Quijote de Trapiello" de Fernando Aramburu.

CE > EO. Partant d'une expérience de lecture de jeunesse malheureuse, cet article met l'accent sur l'utilité de l'oeuvre d'Andrés Trapiello, qui publia en 2015 une version du *Quichotte* en castillan actuel, permettant ainsi de rendre accessible le classique au plus grand nombre. Consignes : *Apuntar las razones del mal recuerdo de juventud de F. Aramburu; apuntar los argumentos utilizados por el autor en favor de la adaptación del clásico por Andrés Trapiello.*

(EOI) Debate sobre la adaptación de los clásicos : necesidad vs. carácter sagrado, intocable. Travail maison : EE. *¿Compartes la opinión de Aramburu según la cual es imprescindible adaptar los clásicos para ponerlos al alcance de todos ?*

#### Séance n°3: Document 4 : Extrait du chapitre III "El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha" (1615)

CE > EOC. Scène du dialogue burlesque entre don Quijote et Sansón Carrasco à propos de la publication du premier tome des aventures de don Quijote et de leur succès. Réflexion sur la mise en abyme et la modernité d'une oeuvre qui fait elle-même l'objet d'une relecture. Consignes :

*Estudiar el éxito de la primera parte del Quijote; mostrar cómo don Quijote se preocupa por su imagen en la novela; estudiar la construcción en abismo.*

**Séance n°4 :** Comparaison de deux versions d'un même *incipit* : Cervantes et Trapiello  
CE > EOC. Explication et constat de quelques différences entre les deux versions. Consigne :  
*Apuntar las principales diferencias entre las dos versiones y determinar si facilitan la comprensión.*  
Travail à la maison : *Presenta las aventuras de Mr. Kaplan inspirándote en el incipit de Don Quijote de la Mancha en unas veinte líneas.*

## B. Supports exploités pendant la séquence.

**Document n°1 :** Cartel de la película *Mr. Kaplan*, Alvaro Brechner, 2014.



**Document n°2 :** Trailer de la película *MR. KAPLAN*, <https://www.youtube.com>, Alvaro Brechner, 2014.

Tras la [Segunda Guerra Mundial](#), el viejo Jacobo Kaplan huye a Sudamérica. Descontento con su nuevo rabino, su comunidad, su familia y su vida, y temiendo morir y no ser recordado, con casi ochenta años decide, con la ayuda de un policía retirado, dar un vuelco a su vida. Emprende entonces una aventura singular: capturar a un viejo alemán, dueño de un restaurante, porque está convencido de que es un antiguo oficial nazi. Su objetivo es llevarlo a Israel, y así contribuir a recuperar el orgullo y la dignidad de la comunidad judía.

[SCRIPT]

*(Le personnage de Kaplan est seul et regarde vers un ciel étrangement sombre d'où surgit une voix puissante et surnaturelle)*

—¡Jacobó! ¡Jacobó Kaplan! Escúchame con atención. Yo soy el que soy. Tú eres quien serás, porque serás quien fuiste, si fuiste quien eres.

—...¿Qué?... ¿Qué ?

*(Le personnage est couché sur un plongeoir tout habillé, au-dessus d'une piscine. Voix off.)*

Mi nombre es Jacobo Kaplan.

*(Rebeca)* ¡Bájate de allí ahora mismo!

*(Voix off)* Esta es Rebeca. Llevamos 50 años casados. A veces me pregunto: ¿Qué hice de memorable?, ¿Es el mundo mejor gracias a mí?, ¿Cuán útil fue mi existencia?

*(Fils de Kaplan)* Papá, vení. ¿Vos te acordás de Wilson?

*(Wilson, un homme à l'allure bonhomme et débraillée)*

¿Cómo anda don Jacobo? Gracias a Dios cada día un poquito peor.

*(Musique de film d'espionnage)*

*(Un rabbin)* Esta semana un semanario francés reveló la noticia de la existencia de un posible nazi.

*(Petite-fille de Jacobo)* Es un viejo, tendrá ochenta años, le llamamos *El nazi*.

*(Plan d'un vieil homme d'allure athlétique, plutôt grand, blond, lunettes noires, qui se promène sur la plage)* —¿Un viejo como yo? Este es un caso muy delicado.

*(Wilson)* —¿Un caso?

—Una investigación.

*(Voix off de Wilson, photos d'archives)*

—Julius Reich. Nacido en Alemania. Administrador único de la sociedad Estrella S.L., constituida en 1954.

—¿Secuestrar? ¿Nosotros secuestrar?, ¿Nosotros?

*(Fou rire de Wilson)*

*(Julius Reich à Jacobo)*—La próxima vez que te vea, te mato.

*(Kaplan à Rebeca)* —Tengo localizado el jefe de la banda.

*(Rebeca)* —¿Una banda ? ¿Qué banda?

*(Succession de plans montrant des situations burlesques)*

*(Plan de Wilson visant Julius Reich avec un fusil à fléchettes hypodermiques)*

—Usted se está entrometiendo en una importante operación internacional.

*(Kaplan à un motard de la police routière)*

—Descienda del vehículo señor.

*(Démarrage en trombe de la voiture).*

### ***Document nº3 : “El Quijote de Trapiello”, Fernando Aramburu, El País, 15/06/2015***

*Tenía yo entonces 12 años. Cursaba bachillerato en un centro escolar regentado por frailes agustinos. El profesor de Lengua Española, bastante pegón, dispuso que los alumnos leyeran el Quijote.*

*La técnica pedagógica de aquel docente era simple. El fraile repartía los ejemplares, anunciaba un plazo de lectura y sometía a los alumnos a un examen consistente en resumir por escrito el*

*argumento del libro, lo que le permitía comprobar no tanto si los alumnos habían entendido la obra, como si la habían leído hasta el final. Yo no acabé el Quijote. No pude. No entendí nada. Estuve ojeándolo en mi casa con viva sensación de fracaso. Les tomé fila al protagonista, al autor, al libro de letra apretada, al que lo escribió y al que lo mandó leer.*

*Le reprocho a Andrés Trapiello que no hubiese nacido unas décadas antes de cuando lo parió su madre, de modo que su adaptación del Quijote al entendimiento de los actuales inexpertos me hubiese alcanzado con ocasión de mi primera lectura del libro, y aun después, cuando, siendo profesor, me habría venido de perlas su trabajo para introducirles el gusanillo de la lectura a mis alumnos.*

*Hay, según me han dicho, quien se avergüenza de reconocer en voz alta que no ha leído el Quijote. No se conoce más ortodoncia para ese diente negro en la formación cultural de los ciudadanos que la lectura gozosa del libro; pero no hay arreglo sin ortodoncia, y aquí es donde Trapiello, con su meritoria aportación, puede a buen seguro echar una mano.*

*No andan los índices de lectura en España como para menospreciar la aportación de Trapiello ni la de ningún otro que con altura de miras haga apetecible a los demás el trato con los libros.*

**Document nº4 Extrait de “El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha”, cap. III, Miguel de Cervantes (1615)**

*—Desa manera, ¿verdad es que hay historia mía, y que fue moro y sabio el que la compuso?*

*—Es tan verdad, señor—dijo Sansón—, que tengo para mí que el día de hoy están impresos más de doce mil libros de la tal historia; si no, dígalo Portugal, Barcelona y Valencia, donde se han impreso; y aun hay fama que se está imprimiendo en Amberes, y a mí se me trasluce que no ha de haber nación ni lengua donde no se traduzca.*

*—Una de las cosas—dijo a esta sazón don Quijote— que más debe de dar contento a un hombre virtuoso y eminente es verse, viviendo, andar con buen nombre por las lenguas de las gentes, impreso y en estampa. Dije con buen nombre porque, siendo al contrario, ninguna muerte se le igualará.*

*—Si por buena fama y si por buen nombre va—dijo el bachiller—, solo vuestra merced lleva la palma a todos los caballeros andantes; porque el moro en su lengua y el cristiano en la suya tuvieron cuidado de pintarnos muy al vivo la gallardía de vuestra merced, el ánimo grande en acometer los peligros, la paciencia en las adversidades y el sufrimiento, así en las desgracias como en las heridas, la honestidad y continencia en los amores tan platónicos de vuestra merced y de mi señora doña Dulcinea del Toboso. [...]*

—Pero dígame vuestra merced, señor bachiller: ¿qué hazañas mías son las que más se ponderan en esa historia?

—En eso—respondió el bachiller—, hay diferentes opiniones, como hay diferentes gustos: unos se atienen a la aventura de los molinos de viento, que a vuestra merced le parecieron Briareos y gigantes; otros, a la de los batanes; éste, a la descripción de los dos ejércitos, que después parecieron ser dos manadas de carneros; aquél encarece la del muerto que llevaban a enterrar a Segovia; uno dice que a todas se aventaja la de la libertad de los galeotes; otro, que ninguna iguala a la de los dos gigantes benitos, con la pendencia del valeroso vizcaíno. [...]

—Con todo eso—respondió el bachiller—, dicen algunos que han leído la historia que se holgaran se les hubiera olvidado a los autores della algunos de los infinitos palos que en diferentes encuentros dieron al señor don Quijote.

—Ahí entra la verdad de la historia—dijo Sancho.

# **CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL**

**Session 2018**

## **Entretien à partir d'un dossier**

### **PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral**

En español, presentará y analizará “Arriban deportados de EE.UU.”, canal4.com.ni, octubre 2015.

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

#### **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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.

## I- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves :

*Imagina el diálogo entre Nicole y la familia de Felisín, al día siguiente durante el desayuno. Escribe el diálogo como si fuera una escena de teatro. Nicole habla un poquito francés. (Unas 100 palabras)*

- *Utiliza los códigos del teatro.*
- *Utiliza el léxico de la familia, de la descripción física y de los sentimientos.*
- *Introduce el tema del encuentro cultural o social entre dos mundos.*

### Evaluation proposée :

Respect des consignes, cohérence de la production écrite, richesse lexicale, correction linguistique. Niveau A2: je peux rédiger des phrases simples reliées entre elles.

### Production élève 1

*El día siguiente Nicole se levanta tanto para ayudar la madre de Felisín.*

*Nicole: Hola señora, dice, tímido Nicole.*

*La madre: Llama me María, tú te levanta tanto, dice amablemente.*

*Nicole: Yo...Je vous ai entendu, je voulais vous aider, dice con una mueca.*

*La madre: Tu estás amablemente, ¿sabes cocinar un desayuno español?*

*Nicole: Puedo hacer churros con leche.*

*La madre: (sonríe) Bien, hacemos churros.*

*Durante que Nicole cocina, María la observa. Nicole viste un vestido amarillo largo y tiene un moño y una flor en el pelo. Es elegantísima.*

*Estás guapa Nicole*

*Nicole: Gracias (dice contenta)*

*La madre: ¿Qué desayunas en Francia?*

*Nicole: Pan con mantequilla o croissants.*

*La madre: (con entusiasmo) ¡Qué bien croissants ! me gustan los croissant.*

*La desgana de la noche ya no está.*

### Production élève 2

*Al día siguiente por la mañana...*

*Nicole se levanta por coger el desayuno.*

*Felisín: “Nicole se sienta”.*

*Nicole: “No, yo coge el desayuno fuera”.*

*Nicole viste la camisa de noche, pelo solta mientras que Felisín y sa familia están viste un traje o vestido por la madre y la hermana de Felisín.*

*Madre de Felisín: “Nicole coge el desayuno con nosotros por hacer tú conocer”.*

*Nicole: “Oui...sí...”.*

*(Nicole se sienta)*

*Madre de Felisín: “¿Tú gusta que?”*

*Felisín: “Madre...”*

Nicole: “Yo gusto la música y los libros”.

Madre de Felisín: “muy bien”.

(Nicole comenza sentirse bien)

Madre de Felisín: “Nicole por este tarde vamos ir a pasar en la ciudad, por eso tu viste un vestido y tacones”.

Nicole (contenta): Si.

### **Production élève 3**

(El día siguiente durante el desayuno. Nicole y la familia de Felisín están alrededor de la mesa. Toda la familia come pero Nicole no, no sabe qué decir).

El padre de Felisín: “Nicole, ¿has dormido bien?”

Nicole (timida): “Si, si, muy bien”.

La madre: “¿Por qué eligia mi hijo?”

Nicole: “Primero Felisín es encantador, tiene el pelo rubio, los ojos azules. Está manífico. Estamos enamorados.

La madre: “¿Quieres vivir con mi hijo?”

Nicole: *Oui je veux aller en la ciudad de París con su hijo.*

(El padre de Felisín tiene un traje de color negro y una corbata, tiene el pelo corto y negro. Parece malo, no sonríe).

El padre: “Es imposible. Mi hijo debe vivir en España y no en la ciudad de París. No va vivir en Francia con mi hijo.

(Nicole se levanta de la silla y se va, furiosa y llorando).

## **II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

### **A. Situation d’enseignement.**

#### **Contexte**

Clase de 25 élèves de 3<sup>ème</sup> LV2 d’un collège rurbain de 900 élèves.

Clase « sans options », active à l’oral, mais qui rencontre notamment des difficultés en expression écrite. La moitié de la classe envisage une orientation vers la seconde générale et technologique, et l’autre moitié une seconde professionnelle.

La séquence est proposée en début du second trimestre.

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

Le thème de la séquence est la rencontre entre deux mondes à travers le prisme de la famille.

La réactivation du lexique de la famille et de la description physique. On réfléchira aux différents aspects de la rencontre entre des mondes différents.

#### **Objectifs culturels**

- (Re)-découvrir Frida Kahlo et son œuvre.
- Découvrir l’écriture de David Trueba.
- Découvrir le théâtre de Miguel Mihura dans le contexte de la période franquiste.

## Objectifs linguistiques

- Réactivation du présent de l'indicatif.
- Le lexique de la famille et de la description physique.
- L'expression des sentiments.
- L'expression de l'hypothèse.
- Les tournures adversatives.

## Objectifs pragmatiques

- Travailler sur le genre théâtral.
- Analyser et comprendre une œuvre picturale.
- Analyser et comprendre l'humour et l'expression d'un point de vue.

## Ordre des documents et descriptif de la séquence

### Séance 1 : *Mis abuelos, mis padres y yo*

EO(I) > Chaque élève donne deux mots sur ses impressions du tableau, ensuite en interaction en classe, ils reprennent les mots et doivent les justifier avec les éléments du tableau. Cela permet de décrire le tableau tout en apportant les sentiments de chacun.

Guidage du professeur : Expliquer en quoi Frida Kahlo symbolise l'union de deux mondes différents. En déduire l'intention de l'artiste de montrer une union positive. Trace écrite.

### Séance 2 : *Maribel y la extraña familia*

CE > EOI. Objectif : l'écriture théâtrale permet de montrer que la rencontre est subie par Maribel. Le texte est découpé en 3 parties : la rencontre/ la résistance vaine/ la chosification de Maribel. CE : travail de repérage individuel, 3 axes: les noms, les répliques, les didascalies

EOI : montrer la différence sociale avec le "Doña", doña Matilde occupe tout l'espace de parole, les didascalies révèlent que Maribel n'est pas à l'aise.

Travail à la maison en EE (évaluation formative) : reprendre les éléments du cours pour montrer la tension autour de la rencontre.

### Séance 3 :

Correction de l'EE (l'évaluation formative proposée à la maison est corrigée individuellement et non notée) et trace écrite.

2ème partie du texte: CE guidée > Identifier le quiproquo, montrer que doña Matilde domine la conversation ; repérage des didascalies. Correction en EOI.

3ème partie: CE guidée > Expliquer qui est le nouveau personnage et donner éléments qui montrent la chosification de Maribel ; repérage des didascalies. Correction en EOI.

Travail maison: EE (évaluation formative, non notée): montrer que la rencontre n'est pas heureuse car subie.

**Séance 4** : correction de l'EE. Trace écrite.

Travail d'EE individuel (évaluation formative) : imaginer comment sont habillées Maribel et doña Matilde de manière à rendre compte de leur statut et à préparer le jeu de scène.

Correction individuelle puis trace écrite ; introduction de l'hypothèse.

**Séance 5** : *abierto toda la noche*

Travail individuel de CE guidée > Identifier les deux groupes en présence ; les décrire (liens, nationalité, prénoms éventuels). Montrer la tension qui se dégage de cette première rencontre.

Correction en EOI et trace écrite.

Travail à la maison en EE (évaluation formative) : *Imagina por qué el encuentro es difícil.*

**Séance 6** : correction > trace écrite.

Mise en voix du dialogue de l'extrait de Miguel Mihura. Les élèves jouent l'une des trois parties étudiées.

Travail maison : apprendre son rôle.

**Séance 7** : Scènes jouées par groupes de 4 élèves.

**Séance 8** : Évaluation finale

## B. Supports exploités dans la séquence

**Document 1 : Frida KHALO (México), *Mis abuelos, mis padres y yo*, Óleo y tempera sobre metal, 30 X 34, MOMA, New York, 1936.**



**Document 2 : *Maribel y la extraña familia*, Miguel MIHURA, Edición de Ramón Acín, 1959.**

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

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

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

Marcelino: —Es mi madre, Maribel.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Doña Paula: —¡Ay, qué bien! ¡Si por fin ha venido! ¡Si por fin ha venido!

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

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

Maribel: —Lo mismo le digo.

Doña Matilde: —Pero siéntese, siéntese.

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

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

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

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

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

**Document 3 : David TRUEBA, *Abierto toda la noche*, ed. Narrativas hispánicas, 1995.**

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

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

—Espero que no vengan así desde Francia—murmuró el padre camino de la puerta.

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

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

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

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

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

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

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará "Posesión ancestral de Evo Morales", *elciudadano.gob.ec*, enero 2015.

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

#### 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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.

## I- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves :

*Estás en un país de América Latina. Le escribes una carta a un/a amigo/a para presentarle el país, su fauna, su flora y sus paisajes. También describes tus sentimientos y emociones en ese país.*

- 1) *Indica el lugar y la fecha.*
- 2) *Saluda a tu amigo/a.*
- 3) *Di en qué país estás y sitúalo.*
- 4) *Presenta la fauna, la flora, los paisajes del país y descríbelos.*
- 5) *Describe tus sentimientos.*
- 6) *Despídete de tu amigo/a.*

### Evaluation proposée :

35 minutos. (10 líneas como máximo). L'évaluation portera sur :

- Le respect de la forme épistolaire.
- La maîtrise du lexique de la faune, de la flore, des paysages, des sentiments.
- La maîtrise de la conjugaison du présent de l'indicatif.
- La maîtrise des accords en genre et en nombre.
- La maîtrise de l'emploi du superlatif relatif.
- La maîtrise des verbes *Ser* et *Estar*.
- Les connaissances culturelles et géographiques.

### Copie élève 1

*Lima, 5 de diciembre*

*Querido Hugo,*

*Estoy en Perú. Es un país fabuloso. Los arboles de la selva amazonica son gigantes. Cuzco tiene el Machu Picchu, la antigua capital del Imperio Inca. Es fantastico. También, hay la cadena de montaña, la Cordillera de los Andes. La Cordillera de los Andes es la cadena de montaña más grande del mundo. El río Amazonas pasa por el Perú. Es el río mas largo, ancho y caudaloso del mundo. Los animales del Perú son la llama y el condor. El desierto en el oeste es grande. El calor en el desierto insoportable. Me gusta mucho Perú. Es fantastico, impresionante.*

*Hasta la vista Hugo.*

*Nathan*

### Copie élève 2

*Hola María!*

*Yo soy en Perú. Cómo está? Me, todo se pasa bueno.*

*La fauna es exeptional! Lamas, los condor, los mariposas y los jaguar.*

*La flora es tambien exeptional con su cascadas gigantes. Los paisajes es magnificó. Yo soy contenta de estoy en Perú. Es un experience inoubliable.*

*Adiós,*

*Tu amiga.*

### Copie élève 3

Lima, 10 de diciembre de 2017

Querido Léo:

No puedes imaginar lo contento que estoy en Perú en América del Sur. Es un país magnífico porque hay varios lugares inolvidables como la cordillera de los Andes. Es una cordillera de montaña que pasa por toda América del Sur de norte al sur. Cuzco es la antigua capital del imperio inca en Machu Picchu. Hay el río más grande, ancho y caudaloso: es el río Amazonas. Nace en Iquitos en Perú y pasa por Brasil, la selva amazónica y desemboca en el océano Atlántico. El río pasa por toda América del Sur desde el oeste hasta el este excepto por la cordillera de los Andes. La selva amazónica es un lugar inolvidable porque es la selva más grande del mundo. Esta selva tiene las especias más raras del mundo y muchas historias y mitos. En Amazonia, hay mariposas, los condóres, las llamas, las serpientes y el felino más fuerte del mundo: el jaguar. También, hay árboles gigantes. Yo estoy inquieto cuando veo el jaguar. Estoy mucho contento de mi viaje en Perú.

Adios Léo y hasta luego.

Mattiew

## II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

### A. Situation d'enseignement.

#### Contexte

L'établissement : collège de 640 élèves situé dans une petite ville de campagne (1700 habitants). Il regroupe des élèves venant de plusieurs villages environnants. Les élèves sont issus de milieux sociaux et culturels très différents : ce collège a la particularité d'être rural et d'être proche d'une grande ville qui génère une forte activité économique et culturelle. Le taux de réussite au DNB se situe dans les moyennes nationale et académique. Le collège compte une quinzaine d'élèves en ULIS.

Cette classe de 3<sup>ème</sup> LV2 compte 28 élèves dont 2 en ULIS et 2 élèves arrivés en France l'année dernière et ne maîtrisant pas très bien le français. La classe, qui a commencé l'espagnol en 4<sup>ème</sup>, a un niveau très hétérogène mais avance à un bon rythme, tirée par une bonne tête de classe.

Le collège est assez bien équipé en matériel informatique : un ordinateur et un vidéoprojecteur dans chaque salle de classe, une salle informatique avec 15 ordinateurs et une mallette de baladodiffusion.

#### Descriptif de la séquence pédagogique

La séquence "Tierras americanas" a été mise en œuvre en fin de premier trimestre. La séquence vise à faire découvrir des espaces géographiques latino-américains et doit permettre de faire acquérir quelques repères historiques et architecturaux. La variété des supports est l'occasion de cibler les différentes activités langagières. L'importance des deux textes étudiés permet de faire de l'expression écrite une priorité. Le projet de fin de séquence consiste en la rédaction d'une lettre. Ce qui permettra d'évaluer les acquis culturels, pragmatiques et linguistiques.

### **Objectifs culturels**

- Quelques connaissances culturelles sur l'Amazonie et l'Amazonie.
- Quelques connaissances sur l'histoire, la géographie, la faune et la flore du Pérou.
- Quelques repères géographiques sur le Costa Rica.

### **Objectifs linguistiques**

- Le lexique de la faune, de la flore, des paysages et des sentiments.
- Le présent de l'indicatif.
- Le superlatif relatif.
- Les pronoms relatifs.
- L'emploi de *Ser* et de *Estar*.
- Les accords en genre et en nombre.

### **Objectifs pragmatiques**

- Comprendre un court texte descriptif.
- Décrire un espace géographique, sa faune et sa flore.
- Décrire une affiche publicitaire.
- Exprimer ses sentiments, ses émotions.
- Rédiger une lettre.

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

**Séance n°1 : Document 1 “El Amazonas”.**

**CE > EOC.** Relevé d'informations (Identification du sujet évoqué : le fleuve Amazone. Différence entre le fleuve et la forêt amazonienne). Repérage sur une carte. Puis retour au texte pour repérer

des informations sur les dimensions (longueur, largeur, débit, les affluents). Comparaison avec le Nil. Comparaison avec d'autres fleuves. Retour à la carte pour repérer les villes et les fleuves évoqués. Utilisation de la carte pour décrire le parcours du fleuve : *Nace en... Pasa por... Desemboca en...*

Travail à la maison : **EE**. *Presenta el río Amazonas y describe su recorrido.*

### **Séance n°2 : Document 2 “Perú, tesoro escondido”.**

**CO > EOC**. Objectifs : comprendre la diversité géographique du Pérou. Exprimer ses sentiments face à la beauté des paysages. Repérage du lexique des espaces géographiques à travers les associations images-sons. Utilisation de phrases à trous pour repérer les espaces géographiques ou les adjectifs qui les décrivent. Description complémentaire des images (faune, flore). Explication du titre du film. Expression des sentiments face aux images et à la bande-son. Repérage et identification des différents espaces sur une carte du pays.

Travail à la maison : **EE**. *Presenta los diferentes espacios geográficos del Perú. ¿Te gustaría viajar a ese país? Di por qué.*

### **Séance n°3:**

**CE > EOI + EE**. Travail de recherches par groupes en salle informatique afin de découvrir le nom précis des espaces géographiques et des éléments culturels évoqués dans la vidéo : *Líneas de Nazca, los incas, el Machu Picchu, el Lago Titicaca*. Distribution d'une carte vierge du Pérou.

Consigne : *Busca en internet el nombre de los principales sitios turísticos del Perú. Sitúalos en un mapa. ¿Qué gran civilización dominó el país. ¿Cuál era su capital?*

Mise en commun. Trace écrite.

Travail à la maison : Connaître les principaux sites touristiques du Pérou et apprendre la trace écrite.

**Séance n°4 :** Document 3 “Lo más valioso está en nuestro interior”.

**EOC et EOI :** Travail en groupes à l'aide de quelques éléments de guidage puis présentation de l'affiche à la classe par un élève de chaque groupe. Description et identification des différents éléments qui composent l'affiche. Utilisation des connaissances culturelles acquises lors de la séance de recherche en salle informatique pour accéder au sens des images et au sens des phrases. Explication du slogan.

Travail à la maison : **EE :** *¿Qué es lo más valioso del Perú para ti? ¿Qué es lo más valioso de un país para ti?*

**Séance n°5 :** Document 4 “De vacaciones en Costa Rica”.

**CE > EE.** Objectifs : Comprendre la description d'un espace géographique. Repérer les éléments caractéristiques de l'élaboration d'une lettre (Date, salutations, etc.) afin d'être capable d'imiter et donc de rédiger une lettre personnelle. Identification des personnages, du pays et de la ville. Repérage sur une carte. Repérage des différents lieux évoqués. Repérage des adjectifs. Association des lieux et des adjectifs. Repérage des sentiments évoqués.

**Séance n°6 :** Projet de fin de séquence évalué.

## **B. Supports exploités dans la séquence**

**Document 1 :** **Santiago Roncagliolo, *El príncipe de los caimanes*, 2006**

### El Amazonas

Según se mida por la desembocadura sur o por la norte, el Amazonas es el primero o el segundo río más largo del mundo. Si se toma la del sur, la de Belém do Pará, mide cerca de cien kilómetros más que el Nilo. Si por la norte, unos setenta kilómetros menos. En cualquier caso, transporta un caudal diez veces mayor que el río africano y recorre, desde su nacimiento aproximadamente 6300 kilómetros. [...] Estrictamente hablando, la corriente de agua que recibe el nombre de Amazonas comienza justo antes de Iquitos donde se unen el río Maraón, el Huallaga y el Ucayali. Desde ese punto el cauce no baja de los tres mil metros de anchura. Aun así para llegar al Atlántico faltan aún tres mil seiscientos kilómetros. De los cuales, hasta el momento, Miguel solo ha recorrido seis.

**Document 2 : Guión del trailer de la película : *Perú, tesoro escondido*, de Luis Ara, 2017**

**Voz en off:** (Imágenes del Amazonas y de la selva amazónica) Este año (Imágenes de la costa pacífica) ven a conocer un país que lo tiene todo. (Imágenes de un valle con un río y montañas). Un país que guarda mitos y leyendas (Imágenes de un desierto con líneas que evocan las líneas de Nazca). Un país que esconde historias (Imágenes de una anciana y luego de un niño de espaldas con traje tradicional). Que vio nacer uno de los imperios más grandes que ha conocido el planeta (Imágenes de Machu Picchu). Una costa bañada por las aguas del Océano Pacífico (Imágenes de la costa). Un desierto de arenas infinitas (Imágenes de un desierto). Montañas que acarician el cielo (Imágenes de montañas). Y una selva habitada (Imágenes de la selva) por sorprendentes criaturas (Imágenes de un jaguar y una mariposa). (Imágenes de la ciudad de Cuzco, luego imágenes de islotes en el lago Titicaca). (Imágenes de un desierto y luego de un hombre que está navegando en una barca de totora). Ven a viajar por uno de los países más increíbles del planeta Tierra. (Imágenes de una puesta de sol, luego imágenes de un hombre que está haciendo surf, imágenes de un cóndor que está volando en la cordillera de los Andes, imágenes de una catarata, imágenes de un lago, de un árbol, de tortugas gigantes en el mar, imágenes de la selva amazónica). Perú tesoro escondido.

**Document 3 : *Lo más valioso está en nuestro interior*, campaña publicitaria de LAN, 2016**



**Document 4: José María Mendiluce (escritor español), *Pura Vida*, 1998**

San José, 5 de noviembre

Querida Nuria:

No puedes imaginar lo contenta que estoy y lo bien que lo estoy pasando, a pesar de estar recién llegada. Estoy viviendo con un colega y su amigo, en un apartamento divino, con terraza que da a un jardín maravilloso. Bueno, aquí todos los jardines son maravillosos, todo el país es un jardín. Costa Rica, Nurita, es fan-tás-ti-ca, sobre todo "tica", que es como se llaman los costarricenses, ticos y ticas. Sólo conozco un poco el Valle Central, donde está San José y el camino a las playas del Pacífico, sobre todo a una que es de-men-cial. Se llama Manuel Antonio y he ido dos veces con Jorge y otros amigos. [...]

Pues te cuento que las playas son absolutamente increíbles, unas con gente, es decir con alguna persona cada dos kilómetros, y otras solitarias, es decir con alguna iguana cada seiscientos cocoteros. El mar, ese Pacífico, aquí es cálido y acogedor, con olas limpias y poco traicioneras, así que estoy todo el día haciendo bodysurfing.

Un besote tierno y todo mi cariño.

Ariadna

P.D.: ¡ESCRIBE PRONTO!

# CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2018

## Entretien à partir d'un dossier

### PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará *Los caminos de la memoria*, film de José Luís Peñafuerte, 2011.

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

#### 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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.

## I. PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves :

*Reflexionamos en clase sobre los nuevos desafíos alimentarios de los países hispanófonos más concretamente de América central y del sur.*

*- Primero, dirás lo que sabes de la agricultura transgénica y de su uso en los países hispanófonos,*

*- Luego llevarás una reflexión personal sobre los nuevos desafíos alimentarios basándote en ejemplos estudiados en clase,*

*- Terminarás dando tu opinión al respecto.*

### Critères d'évaluation:

**1. Forme :** 1. Mobilisation du lexique et emplois corrects des points de grammaires étudiés pendant la séquence. Emplois des modes indicatif/subjonctif et du passé composé. Une phrase avec du subjonctif est requise au minimum. 2. Mobilisation des outils pragmatiques (savoir ordonner ses idées, utiliser les connecteurs de cause, de conséquence, formuler une opinion personnelle argumentée).

**2. Fond :** maîtrise des connaissances économiques et sociales et évocations nécessaires des différents documents étudiés en classe dans l'argumentation. (150 mots min.)

### Copie 1

*La agricultura transgénica trata de modificar geneticamente las plantas para que pueden crecer en otras circunstancias climáticas sin ser comido por ciertos insectos, pueden crecer con más vitaminas y pueden tener más rendimiento. Tiene más rendimiento que la agricultura convencional o ecológica. Para mí, la ventaja es el rendimiento, es menos caro que otras agriculturas. Los inconvenientes es que no se sé si es sano por la salud. Los Estados unidos, Argentina y Brasil son los pais que tienen más agricultura transgénica y para mí disminuir la agricultura en la plaza de agricultura convencional o ecológica sería bueno. En América del sur, pais viven de agricultura transgénica porque da más dineros para Argentina para la economía es importante y a cosas del clima en el altiplano Boliviano por ejemplo. En España a cosas del clima también se utiliza plantas transgénicas pero en Francia está prohibido.*

### Copie 2

*La agricultura transgénica usa los productos químicos y crece las semillas genéticamente modificadas pero las plantas resisten contra los insectos y el tiempo. la agricultura convencional usa también de los productos químicos pero con mucho control. La agricultura ecológica no sólo no usa fertilizantes sino que también es mejor para la salud porque los productos no contienen productos químicos. Sin embargo no resisten todo el tiempo contra los insectos y enfermedades y otro problema es que la agricultura biológica de más para tener rendimiento es necesidad ser extensiva. La agricultura transgénica es más rendimiento que ayuda por luchar contra las*

*hambrunas porque hace comer más gente y es importante con la población del mundo que alta. Pero puede ser peligroso porque campesinos que no cultivan con transgénicos no pueden vender su producción y quedan pobre como en bolivia con la quinua. Otros países necesitan comida como Colombia y Guatemala donde no comen suficiente o ou personas no tienen alimentos suficientes en el campo. Es necesario de conservar equilibrios en el mundo permitir a todas las personas comer y vivir con su producción y garantizar una más grande productividad para dar comida cuando hay una crisis alimentaria como en el caso de Guatemala. Me escandaliza que las gentes se muera de hambre!*

### **Copie 3**

*El agricultura transgénica es los organismos genéticamente modificados (OGM) que son plantas, cereales (soja, colza, algodón, maíz, quinua, arroz) transformadas por la introducción artificial de un gen en el patrimonio genético de otra especie. Así, nacieron nuevas especies, más resistentes, más nutritivas que pueden ser producidas en mayor cantidad.*

*Las ventajas son que hace posible producir no sólo de manera más eficiente sino también más económica. Los cultivos producen más rendimientos y requieren menos arado. Los OGM también protectan contra la erosión. Los Estados Unidos son el mayor megaproducer con Argentina y Brasil de transgénicos que profitan de las ventajas de esta agricultura. Países como México, Bolivia Paraguay, Uruguay y en Europa España practican esta agricultura con menos importancia. Las plantas son más resistentes a las plagas y enfermedades por lo que las plantas necesitan menos insecticidas, lo que es mejor para evitar contaminar el suelo y para la salud. Además necesitan menos agua. Sin embargo esta agricultura presenta también inconvenientes por ejemplo los transgénicos podrían ser peligroso porque al estar en contacto con plantas genéticamente modificadas que secretan su propio insecticida los insectos podrían adaptarse. Y podría ser un círculo sin fin. De más los más pobres no pueden vender su producción porque es más cara, menos nutritiva y menos resistentes. Favorece un desequilibrio entre campesinos más ricos y más pobres como en el caso de Julián Canivari un campesino boliviano que no puede vivir más porque Perú produce OGM más baratos. Soy a favor de esta agricultura para sus ventajas pero la agricultura convencional o biológica me parece opciones muy interesantes también porque como en Cuba cuando la crisis con la caída de la URSS la gente no tenía alimentación y han producido cerca de la ciudades verduras que no eran OGM. Me parece importante que todo el mundo pueda alimentarse.*

## **II. DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

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

#### **Contexte**

Lycée général et technologique dans une ville moyenne de province. Les élèves vivent dans des environnements mixtes (urbains, ruraux et majoritairement périurbains). Classe de 1ère S de 27 élèves, 2<sup>ème</sup> trimestre. 1 élève dyslexique (PAP). Travail en interdisciplinarité avec le professeur d'histoire-géographie (reprise des thèmes de l'aménagement du territoire et du développement du territoire, du thème de la dynamique des espaces productifs dans la mondialisation, de l'agriculture, appliqués non pas à la France mais à des pays hispanophones).

## Descriptif de la séquence pédagogique

### Objectifs culturels

Les multiples types d'agriculture et les défis alimentaires de l'Amérique Latine.

L'agriculture de subsistance : l'altiplano bolivien (photo)/ La Havane après l'éclatement de l'URSS.

L'agriculture productiviste : la Bolivie.

Les problèmes liés à la famine à Cuba, en Colombie et au Guatemala.

### Objectifs linguistiques

Le lexique de l'agriculture et de l'alimentation, les comparatifs, les pourcentages, les connecteurs (pour nuancer le discours, pour illustrer par un exemple, pour introduire une cause et une conséquence), les prépositions (*según, para/por*), *no sólo...sino*, emploi de *ser/ estar*. Temps et modes: majoritairement les temps relatifs à l'expression de l'actualité (présent, passé composé, modes indicatif et subjonctif, l'imparfait).

### Objectifs pragmatiques

Savoir ordonner son discours, savoir argumenter en nuanciant son discours, savoir comparer, savoir donner son opinion en justifiant, savoir rédiger un texte cohésif et savoir situer dans le temps.

## Ordre des documents et descriptif de la séquence

**Séance n° 1:** [EO] *Lluvia de ideas* autour de ce qu'évoque le thème aux élèves. Construction d'un tableau de synthèse sous forme coopérative. Définition des différentes agricultures / les problèmes en lien avec la problématique : le climat; la mondialisation de la production, les marchés et la spéculation, l'écologie, la santé, la surpopulation et la malnutrition.

[EO vers EE] Savoir définir les différents types d'agricultures, savoir évoquer les problèmes relatifs à l'alimentation et à l'agriculture. (Doc 1) *Campesina boliviana cosechando quinua*. Décrire et analyser la photographie (lieu de culture, type d'agriculture, niveau de développement, niveau social) et en tirer des conclusions.

**Séance n°2 :** [CE vers EO et EE] (Doc. 2) *La maldición del boom de la quinua. A. Cita en el primer párrafo los elementos que participaron del éxito de la quinua por el mundo? C. Entresaca en el texto las frases que evidencian las consecuencias de este éxito para los indios de Bolivia.*

Travail maison : [EE] *Con la ayuda de los conectores estudiados en clase redacta una síntesis de los problemas encontrados por los campesinos bolivianos.*

**Séance n°3:** [CE vers EO et EE] (Doc. 2) *La maldición del boom de la quinua. Tras leer los 3 últimos párrafos contestarás las preguntas siguientes ¿Quién es Julián Canavari?, ¿De qué se queja? ¿Cuáles son las consecuencias sufridas por él?* (Travail en binôme)  *sintetizar el texto.*

Travail maison : *1. saber restituir por oral el contenido del artículo estudiado utilizando conectores y una frase con "no sólo ...sino" 2. La classe est divisée en 3. Chaque groupe cherchera des informations (tipo de gobierno, el nivel económico, elementos sobre las clases sociales y la población) sur un des pays cités : Cuba, Guatemala, Colombia*

**Séance n° 4 :** [EO] Mise en commun des connaissances des élèves sur le Guatemala, Cuba, et la Colombie. [CE vers EO] (Doc. 3) Article de la revista *Muy interesante*. En autonomie. Travail de

repérages sur le texte. a.¿Quién encargó la encuesta? b.¿Cuáles son las conclusiones sacadas por dicha encuesta. c.¿Qué diferencias existen entre los países que se consideran como desarrollados y los países que no lo son? [EO] Mise en commun.

[CO vers EO] (Doc. 4) *Programa cubano de agricultura urbana*. CO globale "fijándote en lo que dice la presentadora contesta las preguntas siguientes: a.¿En qué consiste la agricultura urbana? b.¿Cuáles son las ventajas del programa?"

Travail maison : Restituir en español el contenido global del documento, utilizando los conectores estudiados en la secuencia. Da tu opinión sobre la agricultura urbana utilizando verbos de construcción afectiva. Da sus ventajas e inconvenientes.

**Séance n°5:** [CO vers EO] CO détaillée. Distribution du script. Au tableau des structures avec subjonctif introduites par un jugement ou l'expression d'une émotion. "Me parece interesante que/ me sorprende que..." [CE vers EO] (Doc. 5) "Nueva Alianza busca erradicar el hambre y la malnutrición en América Latina y el Caribe". Etude du bulletin d'informations de l'ONU.

Travail maison : Evaluation EE : Savoir quels sont les différents types d'agriculture qui existent, savoir illustrer par des exemples étudiés en classe. Connaître les défis liés à l'alimentation du continent latino-américain. Être capable de donner un avis argumenté.

## B. Supports exploités dans la séquence.

### Document 1 : Photographie *Campesina boliviana cosechando quinua*

[http://www.laprensa.com.bo/diario/actualidad/bolivia/20120918/cosecha-de-quinua-es-factor-de-conflictos\\_34040\\_54430.htm](http://www.laprensa.com.bo/diario/actualidad/bolivia/20120918/cosecha-de-quinua-es-factor-de-conflictos_34040_54430.htm)



### Document 2 *Programa cubano de agricultura urbana*

<https://www.youtube.com/watch?v=5NUj6xyOZCU>

[script]

**Locutora** "En medio de la crisis alimentaria Mundial por la subida de precio de los alimentos, Cuba se muestra orgullosa de su programa de agricultura urbana. Una iniciativa que dicen está siendo todo un éxito. 350 000 puestos de trabajo más o menos bien remunerados y una gran oferta de trabajos que está logrando transformar los hábitos alimentarios en la Habana rodeada de edificios y

de pisos y de oficinas encontramos una huerta muy especial lechuga, rábanos y espinacas que crecen en plena ciudad para ir directos de la huerta a la mesa".

**Hombre:** "No hay necesidad de transportarla de grandes distancias desde el campo hasta aquí, es de aquí a ahí, a la población".

**Locutora:** "Los beneficios para unos y otros están claros".

**Mujer :** "Porque nosotros producimos al mes entre 10 y 14 toneladas que es consumida por la población tanto de aquí de la Playa como de otros municipios que vienen hasta aquí. De lo contrario eso hubiera sido un basurero, un área improductiva que no hubiera dado ningún beneficio para la población."

**Locutora:** "Los vecinos están contentos al poder acceder a verduras frescas y baratas y los productores han encontrado un modo de vida. Ahora muchos esperan que el gobierno decida ampliar este programa que nació como un experimento a principios de los 90.

**Document 3: article de *Muy interesante* <https://www.muyinteresante.es/innovacion/articulo/la-agricultura-urbana-florece-en-latinoamerica-131397203665>**

Según un estudio de la Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) basado en una encuesta llevada a cabo en 110 municipios de 23 países, las principales ciudades latinoamericanas y del Caribe cultivan plantas y crían animales en espacios urbanos.

Mientras que los huertos en ciudades de países industrializados se practican casi como un hobby, en los países en vías de desarrollo la agricultura urbana surge de la necesidad. En total hay 800 millones de personas involucradas en agricultura urbana y periurbana.

A la cabeza de las ciudades verdes está La Habana, cuyos habitantes, acostumbrados a lidiar con la escasez y aguzar el ingenio tras la crisis económica producida por la caída de la Unión Soviética, empezaron a sembrar productos en cualquier espacio disponible.

**Document 4: article de El mundo "*La maldición del boom de la quinua*" Georg Ismar. 08/07/2017 <http://www.eldesconcierto.cl/tag/quinua/>**

*Hasta hace relativamente poco tiempo, la quinua sólo la consumían los indígenas de los Andes. Pero de pronto conquistó el mundo: Naciones Unidas declaró 2013 Año Internacional de la Quinua y la expansión de la cocina peruana ayudó a popularizar esta semilla y convertirla en uno de los alimentos más codiciados del mundo. (...)*

Los agricultores locales no pudieron hacer frente a la nueva competencia global, que además utiliza pesticidas, y el aumento de la producción llevó a una drástica caída de los precios. En lugar de los 6.000 dólares que llegaron a cobrar por cada tonelada, la quinua de exportación boliviana ha pasado a valer unos 2.500 dólares por tonelada. (...)

Con el éxito de la quinua la producción cambió y comenzó a cultivarse en otras regiones. En Perú, que ha desplazado a Bolivia como líder del mercado, prolifera el estilo industrial: la cantidad prima sobre la calidad. En cambio aquí, en el altiplano, la "quinua real" lleva cultivándose durante siglos sin pesticidas, sembrada y cosechada a mano.

Actualmente, de los 2.000 agricultores que había, 200 han abandonado el negocio, según el presidente de los productores de quinua, Benjamin Martínez. Entre ellos figuran Julian Canavari y

su novia Matilde Durán, que llegaron al mercado tras conducir unos 80 kilómetros en una Suzuki SUV para vender tres sacos de quinua. Él cuenta que 2013 y 2014 fueron los años de oro. “Con el dinero que gané me compré mi primer coche”. Hoy en día, apenas puede pagar el combustible.

“En el Perú, cultivan quinua modificada genéticamente para aumentar la producción, lo que destruye los precios”, explica sin poder evitar cierto aire de tristeza. “En Europa, nadie sabe que esa quinua no es la misma quinua. Nos iría mucho mejor si pudiéramos vender directamente a los comerciantes de allí”, dice. “Hace algunos años sólo había quinua aquí”, cuenta señalando campos de cultivo. “Ahora, algunos apuestan de nuevo por los cereales y la hierba para la cría de ganado”.

La hoja de coca, que los locales mastican para atenuar la fatiga del trabajo, se paga por ejemplo a 40 bolivianos (5,78 dólares) la libra (460 gramos), mientras que la misma cantidad de quinua vale 3,20 bolivianos (0,46 dólares). Eso sintetiza el drama. Según Canavari, ya apenas le compensa cultivar sus 30 hectáreas. “Si esto sigue así, tendremos que irnos a Oruro o La Paz”, lamenta.

Mientras, en el mercado suena a todo volumen el tema de los Scorpions “Wind of Change” desde los altavoces de un pub cercano. Pero esos vientos de cambio que primero trajeron la borrachera a Challapata ahora llegan con la resaca.

### **Documento 5: Bulletin mensuel d'informations de l'ONU “Nueva Alianza busca erradicar el hambre y la malnutrición en América Latina y el Caribe” Mark Garten / 30 Noviembre 2017**

El Programa Mundial de Alimentos, (PMA) la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y el Fondo Internacional para la Alimentación y la Agricultura (FIDA) anunciaron este jueves que se unirán para avanzar hacia los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los países de América Latina y el Caribe concentrándose en Haití, Guatemala y Colombia. Este nuevo acuerdo de trabajo ve la luz a raíz de la reciente constatación que el hambre ha aumentado en la región por primera vez en más de dos décadas. El último Panorama de la Seguridad Alimentaria y Nutricional para América Latina y el Caribe indica que cerca de 42,5 millones de personas no contaron con suficientes víveres para cubrir sus necesidades alimentarias diarias en 2016, lo que significa un aumento del 6% del número de personas subalimentadas en comparación al 2015.

El mundo rural, en particular, sufre el impacto del cambio climático y de la pobreza. Se estima que la pobreza rural es 20 puntos porcentuales mayor que la urbana, mientras que la pobreza extrema es 22 puntos porcentuales mayor que su contraparte urbana.

La FAO, el PMA y el FIDA, que tienen sede en Roma, Italia, quieren trabajar de manera más concertada para mejorar la eficacia de sus actividades en la región. La alianza contempla alinear los planes de trabajo para evitar duplicaciones, así como impulsar proyectos compartidos para ahorrar recursos y tener más impacto.

El trabajo conjunto se centrará en aquellos Objetivos de Desarrollo Sostenible que competen a las tres agencias. La prioridad irá a Haití, país que sufre la mayor tasa regional de hambre y de

pobreza, así como múltiples desafíos ambientales (...). La alianza también apoyará a Colombia en sus esfuerzos para fomentar el desarrollo rural, la distribución de tierra y el desarrollo territorial y agrícola. Un tercer país prioritario será Guatemala, donde cerca del 46 por ciento de los menores de cinco años aún sufren desnutrición crónica, lo que resulta en una serie de problemas de desarrollo, incluido el retraso en el crecimiento.

“América Latina y el Caribe puede convertirse en la primera región en alcanzar el objetivo Hambre Cero antes de 2030”, dijo Miguel Barreto, Director Regional del PMA. “El reto es enorme, pero con el conocimiento y los recursos disponibles en nuestros países, podemos lograrlo”.

# TROISIÈME CONCOURS D'ESPAGNOL

**Session 2018**

## **Entretien à partir d'un dossier**

### **PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral**

En español, presentará y analizará *Libre que te quiero*, fragmento del film de Basilio Martín Patino, 2012.

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

#### **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-supports proposés à la classe et la mise en œuvre pédagogique.

## I. PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

### Consigne donnée aux élèves :

*EE. Écrire un article.*

*En la biblioteca del colegio, se organiza una exposición de fotos titulada “¡Bilbao en una foto!”. Te toca seleccionar una foto que te parezca emblemática de Bilbao (puede ser un monumento, un barrio, una calle, una vista de la ciudad, etc.) y redactar la leyenda:*

- Describe la foto dando todas las informaciones que te parezcan importantes.*
- Explica a los visitantes de la exposición por qué la has seleccionado y por qué te parece emblemática de Bilbao.*

### Évaluation proposée :

- Évaluation en classe pendant une séance d’une heure, sans aucun document à disposition.
- Critères d’évaluation : longueur de la production et respect de la consigne – maîtrise de l’orthographe – correction de la langue – cohérence – connaissances culturelles.

### Production élève 1



*¡Bilbao en una foto!*

*He elegido esta foto porque encuentro que el museo Guggenheim es muy impresionante y es uno de los monumentos más emblemáticos de Bilbao. El museo es en el barrio Abando barra. Este museo fue diseñado por el arquitecto Frank Gehry y abrió sus puertas al público en 1997. El museo es cubierto por paneles de titanio. Los paneles fueron diseñados para capturar la luz. En la noche, el edificio toma una apariencia diferente, cuando las luces de la ciudad reflejan en él.*

*La foto fue tomada desde el río de Bilbao, es porque el edificio parece un barco y los paneles de titanio se asemejan a las escamas de los peces. ¡Qué arquitecto más original!*

*En la plaza enfrente del museo, hay varias esculturas: tulipanes, una araña o un enorme perro que se llama Puppy. Puppy es completamente cubierto de flores y fue diseñado por el artista Jeff Koons. Este perro se ha convertido en la mascota de la ciudad. ¡Qué perro más bonito!*

*En la foto, podemos también ver el puente de la Salve que es al lado del Museo Guggenheim. Este puente fue diseñado por el ingeniero Juan Batanero. Es el artista Daniel Buren quien le dio el color rojo en contraste con el color verde del resto del puente.*

### Production élève 2



*¡bilbao en una foto!*

*He seleccionado una foto del parque dona casilda porque representa muy bien bilbao.*

*Viven en la foto una estanque*

*No viven en la foto el coche*

*El parque dona casilda estoy en avenida abando ibarra*

*¡El parc dona casilda es muy grande y manifico!*

### **Production élève 3**



*¡Bilbao en una foto !*

*El puente de la Salve tiene tres colores principales. El puente de la Salve se sitúa al lado del museo Guggenheim. Al lado del puente de la Salve es una araña. El puente pasa al lado de la ría. ¡Que puente más magnífico! El museo Guggenheim es un museo artístico. La fachada del museo se construye en el titan y en forma de barco y en escama de peces. El puente de la Salve se sitúa en el norte oeste de Bilbao también el museo Guggenheim. El puente y museo se sitúan encima de un parque de la reina. Las obras de Guggenheim son por ejemplo los balones, Puppy que es un perro de flor, una araña gigante y un estanque calor construido Japones.*

## **II. DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES**

### **G. 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 scolarise 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 au 2<sup>ème</sup> trimestre. Dans cette classe de 19 élèves (7 filles et 12 garçons), le niveau est très hétérogène (2 élèves sont issus d'une classe de 4<sup>ème</sup> à dispositif spécifique basé sur l'alternance avec les lycées professionnels et 1 élève qui vient de Maison Familiale Rurale (formation par alternance) et n'a jamais fait d'espagnol auparavant. Il y a cependant une assez bonne tête de classe.

Un des axes du projet d'établissement de ce collège est « l'ouverture culturelle » dont l'une des entrées est « Construire un parcours culturel de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> ». Il est stipulé qu'« à la sortie de sa scolarité au collège, chaque élève aura participé à au moins une sortie pédagogique par an. ». Pour ce faire, dans le cadre du Parcours d'Education Artistique et Culturel (PEAC), une thématique et

une ou deux problématiques par niveau de classe sont déterminées chaque année en conseil pédagogique. « Ces thématiques et ces problématiques sont choisies pour leur potentiel à mobiliser le plus grand nombre de disciplines et à créer des liens entre les programmes ». S'il est précisé qu'il faut utiliser au maximum les ressources locales, la mobilité et l'ouverture européenne ne sont pas écartées puisque des séjours en Allemagne, Espagne et Angleterre sont organisés.

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

La séquence s'inscrit dans le programme du cycle 4 du collège. Le thème culturel retenu est « Voyages et migrations », plus précisément les voyages scolaires et touristiques. En effet la séquence est mise en place dans le cadre de la préparation d'un voyage à Bilbao proposé à tous les élèves de 3<sup>ème</sup> de l'établissement et s'inscrit dans le PEAC. La problématique proposée aux élèves est la suivante : « En quoi la culture et les arts permettent-ils de redynamiser et transformer l'image d'une ville ? ». Ce projet de voyage est interdisciplinaire. Seront convoquées les disciplines suivantes : espagnol, arts plastiques, français, géographie, sciences physiques. Les élèves réaliseront une pratique artistique sur place.

L'activité langagière dominante de la séquence est l'expression écrite.

### **Objectifs culturels**

- Le bilinguisme (el euskera / el castellano)
- Le contexte socio-économique de Bilbao.
- Les monuments et quartiers emblématiques de Bilbao (*el museo Guggenheim, la Alhóndiga, el Estadio San Mamés, el mercado de la Ribera, los puentes sobre la Ría, el casco viejo: las 7 calles*).

### **Objectifs linguistiques**

- Le lexique en rapport avec la ville, l'art, l'architecture.
- La localisation (*estar*).
- L'équivalent de « on ».
- La phrase exclamative.
- Quelques emplois du passé-simple.

### **Objectifs pragmatiques**

- Repérer et trier des informations dans un document.
- Utiliser des connecteurs pour organiser le discours.
- Travail autour de discours de type descriptif, explicatif et appréciatif.

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

Etape 1 : EO + CO > EO. Découverte de Bilbao sur le plan géographique, socio-économique et linguistique (1 séance) : projections de photos (Google earth => vue d'ensemble avec la *Ría*, photos de Bilbao dans les années 80, panneaux de signalisation basque / espagnol). CO > à partir de 2 extraits vidéos "*Bilbao, la transformación fascinante*" (restructuration de la ville et dimension culturelle).

Travail à la maison : (EO) Être capable, à l'oral, de citer 3 moyens de transports et 2 lieux culturels à Bilbao.

Etape 2 : Découverte de lieux emblématiques de Bilbao (3 séances)

1- CE > EO. Photos + extrait *euskoguide.com* sur le musée Guggenheim : travail de repérages afin de constituer une sorte de « carte d'identité » du musée. Réactions et commentaires sur le musée et les œuvres en extérieur : "*¡Qué museo más...!, ¡Qué arquitecto más...!, ¡Qué escultura más...!*"

Travail à la maison : (EE) *Da tu opinión sobre la arquitectura del museo (y/o sobre las obras que están en el entorno del museo) utilizando la estructura exclamativa. Escribe por lo menos dos frases.*

2- CE > EO. Lecture d'extraits de courts textes informatifs (extraits de sites touristiques sur la ville de Bilbao) et distribution de photos au format carte postale de monuments de la ville. Exercice d'appariement : retrouver le texte correspondant à chaque photo et citer, à partir du texte, les principales caractéristiques de chaque monument. Repérage sur un plan de la ville (*estar*).

Travail à la maison : (EE) Choisir une photo et l'envoyer comme carte postale à un(e) ami(e). *Hola...Te escribo desde Bilbao. Bilbao es una ciudad... Lo que ves en la postal es...*

3- CE > EO. Travail en salle multimedia : recherches encadrées sur le site du stade San Mamés ([www.bilbaostadium.com/es/](http://www.bilbaostadium.com/es/)). Questionnaire à renseigner.

Travail à la maison : (EE) trouver des arguments pour donner envie à des touristes de visiter le stade. Consigne : *El museo del estadio, que organiza las visitas, está redactando un folleto. Imagina tres argumentos que podrían dar a los turistas para darles ganas de visitar el estadio.*

## H. Supports exploités dans la séquence

**Document 1 : “Bilbao, la transformación fascinante” (extraits), vídeo de promoción de la ville de Bilbao, <http://www.bilbao.eus>**

**Document 2 : Texte et photos extraits du site [www.euskoguide.com](http://www.euskoguide.com)**



El Museo Guggenheim es, sin lugar a duda, la principal atracción de la ciudad. Diseñado por el arquitecto estrella Frank Gehry, abrió sus puertas al público en 1997. Desde entonces, ha sido aclamado por público y críticos, llegando a convertirse en una de las estructuras de arquitectura contemporánea más importantes del mundo. El edificio está cubierto por paneles de titanio que crean lo que parecen ser curvas orgánicas aleatorias. Los paneles fueron diseñados para capturar la luz. Por esa razón, el edificio toma una apariencia diferente por la noche, cuando las luces de la ciudad reflejan en él. Observado desde el río, el Guggenheim parece un barco y los paneles de titanio se asemejan a las escamas de los peces.

En la plaza enfrente del museo se encuentra una escultura enorme en forma de perro cubierta completamente por flores frescas y diseñada por el artista Jeff Koons. Hoy en día, se ha convertido en la mascota de la ciudad y los bilbaínos, que le han dado el nombre de "Puppy", están orgullosos de explicar que el edificio detrás del perro es simplemente la caseta que le han construido a su querida mascota.



**HORARIO DE APERTURA** Martes a domingo: 10h a 20h



**PRECIO DE ENTRADA** Adultos: 13 €  
Jubilados, estudiantes (– de 26 años): 7,50 €

Grupos (> 20 personas) 12 €  
Estudiantes (< 26 años) 7,50 €  
Niños (– de 12 años): gratis

**Document 3 : Extraits de différents sites touristiques et d'informations sur la ville de Bilbao + photos de monuments.**

**Monumentos de Bilbao**

1) El Mercado de la Ribera es un mercado de récord. A orillas de la Ría del Nervión, entre el Casco Viejo y el barrio de Bilbao la Vieja, se alza esta monumental plaza de abastos que, con 10.000 metros cuadrados de extensión, es uno de los mercados cubiertos más grandes de Europa. Construido en 1929 en estilo racionalista y Art Decó por el arquitecto Pedro Ispizua ha sido reconocido por el libro Guinness como el Mercado Municipal de Abastos más completo del mundo en número de productos, comerciantes y puestos.

[www.elviajero.elpais.com](http://www.elviajero.elpais.com)

2) El *Azkuna Zentroa* (traducción en castellano: *Centro Azkuna*), anteriormente *Alhóndiga Bilbao*, es un antiguo almacén de vino ubicado en Bilbao y reconvertido en centro de ocio y cultura. Las obras de rehabilitación realizadas por el diseñador francés Philippe Starck empezaron en 2001. El edificio conserva su fachada clásica pero fue totalmente transformado por dentro. El centro fue inaugurado en 2010.

[www.wikipedia.es](http://www.wikipedia.es)

3) El Puente de La Salve, obra del Ingeniero Juan Batanero, fue inaugurado en 1972. En el año 2007, con motivo del décimo aniversario del Museo Guggenheim, el artista Daniel Buren le dio el característico color rojo que podemos ver hoy en día en el pilar que se alza junto al museo, en contraste con el color verde del resto del puente.

[www.queverenelmundo.com](http://www.queverenelmundo.com)

4) El Puente Antiguo de San Antón, junto a la iglesia del mismo nombre, forma parte del escudo de Bilbao. El puente viejo era anterior a la Carta Fundacional de Bilbao (1300), y fue reconstruido en el año 1602. El puente actual de San Antón es de principios del siglo XX.

[www.spain.info](http://www.spain.info)

5) El Ayuntamiento de Bilbao se remonta a 1892 y está situado junto al río Nervión. Joaquín Rucoba, que era el arquitecto municipal en aquel momento, fue el responsable del proyecto. Enfrente del Ayuntamiento se eleva una monumental escultura abstracta de 8 metros de altura de uno de los artistas vascos más importantes de todos los tiempos, Jorge Oteiza. Se titula “Variante Ovoide”.

<http://www.euskoguide.com>

6) El Casco Viejo de Bilbao es comúnmente conocido como "las 7 calles" o, en euskera “Zazpi Kaleak”, ya que éstas eran las siete calles que formaban el poblado medieval original. En la actualidad, es todavía la zona más animada y pintoresca de la ciudad. Las estrechas calles son en su mayoría peatonales y están llenas de bares que ofrecen sabrosos pinchos y cocina vasca.

<http://www.euskoguide.com>

7) La Basílica de la Virgen de Begoña, patrona de Bizkaia, conocida popularmente como la “Amatxu”, domina Bilbao desde un alto. La iglesia fue obra de Sancho Martínez de Arego y fue construida en el mismo lugar donde apareció la Virgen a principios del siglo XVI.

El 11 de octubre, el día de la Virgen, se celebra una animada romería en honor a la "Amatxu de Begoña", con conciertos, actividades infantiles, danza y demostraciones de deporte rural.

(Folleto turístico sobre la Basílica)

8) El Parque de Doña Casilda, es un parque municipal de la capital vizcaína de Bilbao. Su construcción comenzó en 1907. El arquitecto fue Ricardo Bastida y el ingeniero Juan de Eguiraun. Se trata de un jardín de estilo inglés. Tiene una extensión de 115.200 metros cuadrados, donde destaca el estanque de patos, cisnes y pavos reales (lo que le confirió el apodo de Parque de los patos), la Pérgola (plaza ovalada delimitada con columnas instaladas en los años 20 que forman un espacio para realizar eventos, conciertos, etc.), las fuentes y el Museo de Bellas Artes.

[www.wikipedia.es](http://www.wikipedia.es)





## **Bilan de l'admission**

## Bilan de l'admission

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option : 0426E LANGUES VIVANTES ETRANGERES : ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles :	873		
Nombre de candidats non éliminés :	820	Soit : 93.93	% 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 :	415	Soit : 50.61	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	28	Soit : 03.41	% 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 :	0091.25	(soit une moyenne de : 07.60 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0115.95	(soit une moyenne de : 09.66 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair	0086.26	(soit une moyenne de : 07.19 / 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 :	59.78	(soit une moyenne de : 07.47 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0081.41	(soit une moyenne de : 10.18 / 20 )
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair	0056.51	(soit une moyenne de : 07.06 / 20 )
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de : / 20 )

### Rappel

Nombre de postes :	415	
Barre de la liste principale :	0088.10	(soit un total de : 07.34 / 20 )
Barre de la liste complémentaire :	84.00	(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 LANGUES VIVANTES ETRANGERES : ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles :	110		
Nombre de candidats non éliminés :	105	Soit : 95.45	% 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 :	47	Soit : 44.76	% 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 :	0098.11	(soit une moyenne de : 08.18 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0124.41	(soit une moyenne de : 10.37 / 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 :	63.41	(soit une moyenne de : 07.93 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0088.17	(soit une moyenne de : 11.02 / 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 :	47	
Barre de la liste principale :	0098.60	(soit un total de : 08.22 / 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 LANGUES VIVANTES ETRANGERES : ESPAGNOL**

Nombre de candidats admissibles :	80		
Nombre de candidats non éliminés :	72	Soit : 90.00	% 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 :	50	Soit : 69.44	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

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

Moyenne des candidats non éliminés :	0015.37	(soit une moyenne de : 07.69 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0017.74	(soit une moyenne de : 08.87 / 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 :	07.01	(soit une moyenne de : 07.01 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0008.91	(soit une moyenne de : 08.91 / 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 :	50	
Barre de la liste principale :	0012.40	(soit un total de : 06.20 / 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 LANGUES VIVANTES ETRANGERES : ESPAGNOL**

Nombre de candidats admissibles :	13		
Nombre de candidats non éliminés :	11	Soit : 84.62	% 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 :	5	Soit : 45.45	% 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 :	0021.22	(soit une moyenne de : 10.61 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0024.96	(soit une moyenne de : 12.48 / 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 :	11.45	(soit une moyenne de : 11.45 / 20 )
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0014.80	(soit une moyenne de : 14.80 / 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 :	5		
Barre de la liste principale :	0021.35	(soit un total de : 10.68 / 20 )	
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de : / 20 )	

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