



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES Externe et CAFEP-CAPES

Section : Espagnol

Session 2019

Rapport de jury présenté par :

Dolorès BEAUVALLET

Présidente du jury



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Rapport établi avec la collaboration de Fabrice Quéro, Andrea Cabezas Vargas, Yannick Hernandez et Fanny Kumielan, vice-présidents.

Rapporteurs de l'épreuve de traduction :

Version : Sylvain Dalla-Barba

Thème : Caroline Duchenne et Aurore Perrin

Faits de traduction : Véronique Jude

Rapporteur de l'épreuve de composition : Dominique Casimiro

Rapporteurs de l'épreuve de mise en situation professionnelle :

Partie en espagnol : Elsa Crousier et Sophie Large

Partie en français : Virginie Jean et Cécile Campagne

Rapporteurs de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier :

Partie compréhension de documents : César Ruiz Pisano et Olivier Ruaud

Partie analyse de productions d'élèves : Marie-Paz Weisse et Yannick Boutier



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

SOMMAIRE

Avant-propos	4
Épreuves écrites d'admissibilité	8
Traduction et analyse linguistique	9
Version	9
Thème	18
Explication de choix de traduction	31
Composition	41
Épreuves orales d'admission	53
Mise en situation professionnelle	54
Première partie de l'épreuve (en langue espagnole)	55
Deuxième partie de l'épreuve (en langue française)	61
Entretien à partir d'un dossier	70
Première partie de l'épreuve : Compréhension de l'oral (en langue espagnole)	71
Deuxième partie de l'épreuve : Analyse de productions d'élèves (partie en français)	77
Annexes	
Ensemble des sujets de mise en situation professionnelle	
Ensemble des sujets d'entretien à partir d'un dossier	

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin/masculin (exemple : « candidat.e ») n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Avant-propos

La session 2019 du Capes externe d'espagnol a été marquée par le changement de sa présidence, de son directoire et, dans une moindre mesure, de son jury. La nouvelle équipe a cherché à s'inscrire dans la continuité instaurée depuis le renouvellement du Capes en 2014 et s'est montrée attentive à maintenir une sorte de statu quo en attendant la réforme annoncée du concours pour 2021. Les épreuves d'admissibilité puis d'admission n'ont constitué aucune surprise pour les candidats, elles se sont déroulées selon une organisation désormais bien connue et s'appuyant sur des sujets de facture sensiblement identiques à ceux des années précédentes. Le seul imprévu est venu de la canicule qui s'est installée dans l'hexagone au mois de juin et qui a singulièrement compliqué la tâche de chacun pendant les épreuves orales : le jury souhaite remercier vivement le proviseur du lycée, son adjointe et leur équipe qui ont tout mis en œuvre, avec le secours efficace des appariteurs, pour rendre supportable la chaleur dans les salles de préparation. Nous tenons par ailleurs à souligner l'endurance et le courage dont ont fait preuve les candidats soumis cette année comme jamais à rude épreuve au lycée Camille-Guérin de Poitiers. Leur mérite est d'autant plus grand que, de façon paradoxale et en dépit des conditions particulièrement difficiles qu'ils ont connues, les résultats se sont révélés sensiblement meilleurs que ceux des années précédentes.

Bilan de la session écoulée

Les statistiques ci-dessous mettent en exergue le rapport entre le nombre des candidats inscrits et celui des lauréats dans chacun des quatre concours concernés (Capes, Cafep-Capes, 3^{ème} concours du Capes et 3^{ème} concours du Cafep). La liste complémentaire de 32 postes n'a que partiellement permis de compenser la baisse du nombre de postes offerts :

	Capes externe	Cafep-Capes	3^{ème} concours du Capes	3^{ème} concours du Cafep	Total
Nombre de postes	322	48	40	5	415
Candidats inscrits	2566	729	343	123	3761
Candidats non éliminés	1579	412	161	58	2210
Candidats admissibles	725	108	91	11	935
Candidats admis	322	48	40	5	415
Admis sur liste complémentaire	20	2	10		32



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

À en juger par le nombre des inscrits au concours, on constate que s'il existe un vivier important de professeurs d'espagnol, beaucoup renoncent finalement à passer les épreuves. Il reste que le ratio entre le nombre de candidats ayant effectivement composé et le nombre de postes offerts fait du Capes d'espagnol l'un des plus sélectifs et l'un de ceux dont le taux de pression est le plus important. Si la baisse du nombre de postes a eu pour conséquence d'élever automatiquement la moyenne générale, elle n'explique pas à elle seule l'amélioration observée tant à l'écrit qu'à l'oral. Les résultats généraux ont été plus qu'honorables mais il convient surtout de souligner le nombre important des performances excellentes ou celles que leur solidité a situées nettement au-dessus de la moyenne. Le tableau suivant met en avant ces bons résultats par rapport à ceux de la précédente session :

	2018	2019
Capes	7,34	10,96
Cafep-Capes	8,22	10,42
3 ^{ème} concours du Capes	6,20	10,2
3 ^{ème} concours du Cafep	10,68	10,4

(Cette hausse des performances ne s'applique pas au 3^{ème} concours du Cafep mais le nombre de postes offerts y est trop modeste et par là non significatif).

D'une manière générale, le jury a noté cette année le nombre restreint des très faibles prestations lors des épreuves d'admission par rapport à la session 2018. Cela tient sans aucun doute au sérieux des préparations, au professionnalisme et au dévouement des centres de formation (départements d'espagnol des universités, Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) qui ont accompagné les préparateurs. Qu'ils soient ici tout spécialement salués pour leur implication et remerciés. Le jury invite instamment les candidats qui n'ont pas été reçus, notamment ceux qui ont échoué du fait de la baisse du nombre de postes offerts, à se représenter. Le concours est aussi affaire de détermination et de persévérance.

Les bonnes performances n'empêchent pas évidemment de s'interroger sur le groupe inférieur des copies et des prestations orales. Sans doute convient-il de revenir sur un point qui est propre aux concours des langues vivantes en général et pas seulement à l'espagnol : le Capes est un concours exigeant qui demande des qualités multiples, en premier lieu un très bon niveau de langue. Pour autant une excellente performance en espagnol ne saurait suffire si elle ne s'accompagne pas d'un solide bagage culturel qui s'acquiert patiemment au fil des ans et des études. Comme chacun le sait, il embrasse les domaines linguistique, littéraire, historique et artistique, dans l'ensemble de l'aire hispano-américaine, de la fin du Moyen Âge à l'époque contemporaine. Les futurs lauréats doivent être capables de rendre compte des systèmes linguistiques espagnol et français de façon claire pour eux-mêmes mais aussi dans un souci de transmission aux élèves. La dimension didactique du concours est essentielle en ceci qu'elle permet une approche opérationnelle des savoirs. En clair, il ne suffit pas de parler couramment l'espagnol pour se présenter au Capes, encore faut-il mettre cette connaissance en perspective dans le cadre d'un enseignement qui associe étroitement les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques. La dimension éducative de la mission d'enseignant est essentielle et



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

les candidats sont évalués sur l'ensemble des compétences attendues pour l'exercice du métier de professeur, dans un contexte général de professionnalisation du concours.

Le présent rapport vise en premier lieu à permettre aux candidats malheureux de comprendre les raisons de leur échec. Ils devraient trouver dans les pages qui suivent les éléments qui peuvent les aider à expliquer leurs mauvaises performances et qui sont généralement de trois ordres : niveau de langue insuffisant, contresens sur le sujet ou la consigne, absence d'outils d'analyse. Passé le temps de la frustration, le jury encourage les candidats à se remettre au travail au plus vite en fonction des attendus de chacune des épreuves telles que les pages qui suivent les préciseront. Chacun trouvera également des remarques et des conseils formulés pour faciliter la réussite au concours de tous ceux, étudiants ou personnels en reconversion, qui souhaitent s'y mesurer.

Remarques sur la session 2020

La session 2020 sera probablement une des dernières avant la réforme des concours de recrutement des professeurs telle qu'elle est annoncée pour la session de 2021 et dont les modalités ainsi que le calendrier exact ne sont pas pour l'heure définis. Néanmoins des modifications importantes interviendront dès 2020 dans la mesure où le Capes est tributaire des programmes d'enseignement de l'enseignement secondaire. Pour mémoire, le lycée connaîtra à partir de la rentrée 2019 une réforme significative dans son organisation et dans les contenus enseignés. Tous les programmes sont renouvelés, notamment en langues vivantes et régionales. Si la classe de seconde est, de notre point de vue de « linguistes », à peu près inchangée, les deux classes du cycle terminal connaîtront des modifications importantes, comme par exemple la disparition des séries. La série littéraire notamment disparaît et avec elle les dispositifs comme la LVA et la LELE bien connus des préparateurs du Capes et de leurs formateurs. Ces filières sont remplacées par les enseignements de spécialité : le programme de *langues, littératures et cultures étrangères et régionales* (LLCER) concerne tout spécialement le Capes.

Rappelons que la classe de terminale ne renouvellera pas ses programmes avant l'année scolaire 2020-2021 : pour cette raison et à titre dérogatoire, les candidats de la session 2020 ne seront en aucun cas interrogés sur le programme des notions de l'enseignement général et technologique ni sur les thématiques de la LELE encore en vigueur pour la seule classe de terminale en 2020. Seuls seront pris en compte pour le Capes les nouveaux programmes, en vigueur en septembre 2019 :

- Les thèmes du programme du collège ;
- Les axes d'étude des nouveaux programmes de l'enseignement commun des classes de seconde et de première ;
- Les axes d'étude des programmes de l'enseignement de spécialité LLCER de la classe de première.

On recommande aux candidats de se reporter aux indications publiées sur les sites du ministère de l'Éducation nationale :

- <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98492/programmes-concours-enseignants-session-2020.html>
- <https://eduscol.education.fr/langues-vivantes/actualites/actualites/article/les-projets-de-nouveaux-programmes-du-lycee-en-langues-vivantes.html>



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Quatre œuvres viennent donner appui à ces thématiques : *Naufragios* de Álar Núñez Cabeza de Vaca et le reportage *En construcción* de José Luis Guerín restent au programme ; *Rayuela* de Julio Cortázar et *La Tribuna* de Emilia Pardo Bazán, au programme de l'agrégation, viennent renforcer cette liste dont on souhaite qu'elle saura inspirer les candidats et qu'elle les conduira sur la voie de la réussite au concours.

La présente session ne se serait pas déroulée avec la fluidité que nous lui avons connue cette année sans l'efficacité et le dévouement des quatre vice-présidents du concours et d'un jury composé de 115 professeurs issus de presque toutes les académies, collectivités d'Outre-mer comprises, et enseignant dans des contextes très variés. À tous j'adresse mes remerciements pour la qualité de leur travail et leur implication experte et généreuse à toutes les étapes du concours.

Dolorès Beauvallet



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Épreuves écrites d'admissibilité



Traduction et analyse linguistique

Version

1. Texte proposé

Ranz se sonrojó un poco o eso me pareció, como culminación y término de su momentáneo desvalimiento; pero en seguida borró el rubor de las mejillas que las personas mayores rara vez consienten, y también con ello su expresión sonriente y un poco boba de pena o miedo o de ambos. Se levantó, los dos somos ahora de estatura pareja, y volvió a ponerme la gran mano en el hombro, pero me la puso de frente y me miró muy de cerca, con intensidad pero sin trascendencia, su mano sobre mi hombro fue casi el golpe de la espada plana que armaba caballero a quien no lo era: había optado por el término medio o la insinuación, no se había resuelto, o quizá era un aplazamiento. Habló con seriedad y con calma, ya sin sonrisa, su brevísima frase fue dicha sin la sonrisa que casi siempre asomaba a sus labios carnosos como los míos y que una vez dicha la frase le volvió al instante. Luego sacó otro cigarrillo delgado de su pitillera anticuada y abrió la puerta. Entró el ruido de la fiesta y a lo lejos vi a Luisa hablando con dos amigas y un antiguo novio al que tengo antipatía, pero miraba hacia nuestra puerta hasta entonces cerrada. Ranz me hizo un gesto con la mano, de despedida o advertencia o aliento (como si dijera «A más ver» o «Ánimo» o «Ten cuidado») y salió de la habitación, él antes que yo. Lo vi atolondrarse inmediatamente, ponerse a hacer bromas y a soltar carcajadas con una señora que no sé quién era, sin duda venía de la mitad de Luisa, la mitad de los invitados a mi propia boda a los que jamás había visto ni volvería a ver, seguramente. O tal vez era una invitada de mi propio padre, ahora que lo pienso: él siempre ha tenido amistades raras, o que yo mal conozco.

Este fue el consejo que Ranz me dio, fue un susurro:

—Sólo te digo una cosa —dijo—. Cuando tengas secretos o si ya los tienes, no se los cuentes. — Y, ya con la sonrisa devuelta al rostro, añadió—: Suerte.

Javier Marías, *Corazón tan blanco*, Barcelone, Anagrama, 1992.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

2. Proposition de traduction

Ranz rougit un peu, ou c'est ce qu'il me sembla, marquant (ainsi) le comble et le terme de sa détresse passagère ; mais il fit disparaître aussitôt de ses joues la rougeur que les personnes plus âgées ne tolèrent que rarement, et avec elle son expression souriante et un peu niaise de peine ou de peur ou des deux (à la fois). Il se leva, nous faisons (à peu près) la même taille maintenant, et posa de nouveau sa grande main sur mon épaule, mais de face (cette fois-ci), et il me regarda de très près, intensément mais sans gravité, sa main sur mon épaule fut comme le coup du plat de l'épée qui faisait chevalier celui qui ne l'était pas : il avait opté pour les demi-mots ou les insinuations, il ne s'était pas décidé, ou peut-être n'était-ce que partie remise. Il parla avec sérieux et avec calme, désormais sans sourire, sa très courte phrase fut prononcée sans le sourire qui pointait presque toujours sur ses lèvres charnues comme les miennes, et qu'il retrouva aussitôt la phrase prononcée. Puis il sortit une autre cigarette fine de son étui démodé et ouvrit la porte. Le bruit de la fête s'engouffra dans la pièce et au loin, je vis Luisa qui parlait avec deux amies et un ancien fiancé qui m'est antipathique, mais elle regardait en direction de notre porte jusqu'alors fermée. Ranz me fit un signe de la main, un au revoir ou une mise en garde ou un encouragement (comme pour dire « À plus tard » ou « Courage » ou « Fais attention ») et il sortit de la pièce en premier. Je le vis s'étourdir immédiatement, se mettre à plaisanter et rire aux éclats avec une dame que je ne connais pas, sans doute faisait-elle partie des invités de Luisa, de la moitié des invités à mon propre mariage que je n'avais jamais vus et que je ne reverrais certainement pas. Ou peut-être était-elle une invitée de mon père lui-même, maintenant que j'y pense : il a toujours eu des amitiés curieuses, ou que je connais mal.

Tel fut le conseil que me donna Ranz, en un murmure :

— Je ne te dis qu'une chose — dit-il —. Quand tu auras des secrets ou si tu en as déjà, ne les lui racontes pas. — Et, ayant maintenant retrouvé le sourire, il ajouta — : Bonne chance.

3. Remarques générales

Commençons par féliciter les futurs candidats qui lisent ces lignes et qui ont donc bien compris qu'avant de participer à une épreuve il est préférable d'en connaître les règles. Les remarques qui suivent n'ont en effet d'autre but que de rappeler les grands principes de l'exercice de la version et ne font que répéter celles des précédents rapports, dont nous recommandons vivement la lecture.

Le premier conseil, certes évident, que l'on peut donner aux candidats est de ne pas perdre de vue que le jury cherche à s'assurer de leur bonne maîtrise de l'espagnol et du français. Ils auront donc comme objectif essentiel d'éviter absolument omissions, solécismes, barbarismes et gros contresens, qui témoignent d'un manque de préparation manifeste et sont très lourdement sanctionnés.

Nous reviendrons sur ces points, notamment lors de l'analyse détaillée du texte proposé, mais il nous semble important de conseiller à un certain nombre de candidats, manifestement sérieux et consciencieux, de revoir leur façon d'envisager l'épreuve. Il est impératif qu'ils gardent à l'esprit qu'une formulation acceptable en espagnol ne le sera pas forcément en français, et qu'ils s'efforcent le cas échéant de trouver l'équivalent le plus satisfaisant possible : une accumulation de tournures peu naturelles ou peu heureuses (« mal dits »), de nuances non rendues ou de



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

registres mal choisis peut finir par coûter très cher, en particulier dans le texte de cette année, pour lequel plusieurs traductions calquées sur l'espagnol n'étaient pas recevables en français. Inversement, certaines propositions trop éloignées, qui auraient pu se justifier dans le cadre d'une traduction littéraire, ont été sanctionnées en tant qu'évitements ou réécritures (sur-traductions, redécoupages des phrases, ajouts de termes, suppressions de répétitions). On peut donc avoir un bon niveau et obtenir une note décevante, si l'on ne respecte pas la règle d'or qui consiste à chercher la traduction qui sera à la fois la plus *correcte* et la plus *proche* possible sur le plan sémantique comme du point de vue stylistique. La recherche de cet équilibre, qui fait toute la difficulté et tout le charme de la traduction, ne peut être menée à bien sans un contact régulier avec chacune des langues. La lecture d'œuvres littéraires —dans les deux langues— reste le moyen le plus sûr et le plus agréable d'y parvenir.

Cela étant dit, cette fréquentation d'ouvrages littéraires ne saurait se substituer à un travail constant et systématique, mené tout au long des études supérieures, de façon à rendre une copie de qualité. Le jury invite donc les candidats à redoubler d'efforts dans leur apprentissage du lexique et des règles de grammaire, et à mettre l'accent sur la maîtrise de la conjugaison française, en particulier au passé simple, sous peine d'obérer fortement leurs chances de succès au concours. Il ne saurait d'ailleurs être question que de stratégie : respecter les formes verbales, c'est non seulement respecter la langue française, mais également ses correcteurs et ses futurs élèves. Un professeur qui aura fourni les efforts nécessaires pour maîtriser le français (que ce soit sa langue maternelle ou non) aura la légitimité nécessaire pour exiger que ses élèves apprennent consciencieusement les règles de conjugaison et leurs exceptions. La même remarque vaut pour la rigueur qu'un futur enseignant attendra de ses élèves, et qui ne saurait lui faire défaut lors de ses épreuves d'admissibilité : il commencera donc ses phrases par des majuscules et les finira par des points, n'adoptera pas une ponctuation fantaisiste, ne créera pas de paragraphes non voulus par l'auteur, citera correctement l'œuvre dont est tiré l'extrait, sans traduire le titre mais en le soulignant, adoptera une graphie parfaitement lisible et veillera à la propreté générale de sa copie.

Soulignons enfin que la gestion du temps est un enjeu capital de cette épreuve particulièrement dense. Il nous semble devoir attirer l'attention des candidats sur ce point, et leur conseiller de consacrer suffisamment de temps à la lecture du texte pour gagner en efficacité ensuite. Lire soigneusement l'extrait proposé permettra d'éviter de nombreux contresens, en particulier lors du choix des pronoms personnels non exprimés en espagnol mais induits par la logique du texte, ou lors de la construction des phrases complexes, parfois malmenées afin de correspondre de force à une mauvaise compréhension initiale.

Avant de passer à la traduction du texte proposé, il nous semble utile de renvoyer les candidats à la bibliographie indiquée dans les précédents rapports, valable à la fois pour le thème et pour la version.

4. Brève bibliographie indicative

Dictionnaires unilingues

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2014 (www.rae.es).

MOLINER, María, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 2017 (dictionnaire d'usage).

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



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Aguilar, 1999 (ictionnaire d'usage).

SECO, Manuel, *Nuevo diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2011.

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

Le Petit Robert de la langue française.

Grammaires du français et de l'espagnol

BEDEL, Jean-Marc, *Grammaire de l'espagnol moderne*, Madrid, PUF, 2002

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

DE BRUYNE, Jacques, *Grammaire d'usage de l'espagnol moderne*, Louvain, Duculot-De Boeck Supérieur, 1998.

Real Academia Española, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1975.

GERBOIN, Pierre, LEROY, Christine, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 2000.

GREVISSE, Maurice, *Le bon usage*, Louvain, De Boeck Supérieur, 2016.

POTTIER, Bernard, DARBORD, Bernard, CHARAUDEAU, Patrick, *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris, Nathan Université, 2000.

Entraînement et pratique de la langue

CATACH, Nina, *La ponctuation*, Paris, PUF, « Que Sais-je » n° 2818, 1994.

DRILLON, Jacques, *Traité de la ponctuation française*, Paris, Gallimard, Collection Tel, 1991.

FREYSSELINARD, Éric, *Le mot et l'idée Espagnol 2*, Paris, Ophrys, 2004.

FRAU, José Manuel, TORRIONE, Margarita, *Practicando los verbos*, Paris, Ophrys, 1990.

VILLANUEVA, Graciela, *Clés grammaticales du thème littéraire espagnol*, Paris, Éd. du Temps, 2001.

5. Remarques sur le texte

Le texte proposé était tiré du roman de Javier Marías, *Corazón tan blanco*, dans lequel le narrateur, Juan, traducteur de profession, cherche constamment à analyser les gestes, les paroles et les silences de son entourage, qu'il s'agisse d'un couple d'inconnus dont il surprend la conversation, de son épouse ou de son père, comme dans l'extrait qui nous occupe. Pour Juan, tout est affaire d'interprétation, à commencer par les mots que William Shakespeare fait prononcer à Lady Macbeth et que Marías cite en exergue au début du roman : «My hands are of your colour; but I shame to wear a heart so white.» Juan se demande si ce cœur trop blanc est une marque d'insouciance de la part de celle qui a poussé son mari au régicide, ou bien s'il exprime un regret à



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

propos de sa lâcheté. Et que voulait dire son père le jour du mariage, quelle part de culpabilité ou de lâcheté y avait-il dans ce conseil donné en un sourire : « Cuando tengas secretos o si ya los tienes, no se los cuentes » ?

Les candidats bien préparés ne devaient pas être aussi perplexes que le narrateur à la lecture de ce passage relativement court, à condition de faire preuve d'un minimum de rigueur et de bon sens.

La plupart des candidats ont choisi, à juste titre, de privilégier le passé simple au détriment du passé composé, pour ne pas créer une impression d'oralité ou d'étrangeté qui n'aurait pas lieu d'être ici. Le nombre d'études portant sur la narration au passé composé dans *L'étranger* d'Albert Camus démontre en lui-même qu'un tel choix n'aurait rien de neutre, et qu'il aurait modifié considérablement la perception du texte de Javier Marías. Les candidats ayant opté pour le passé composé ont donc été fortement pénalisés, a fortiori s'ils ont commis des erreurs d'accords sur les participes passés.

6. Traduction commentée

1. *Ranz se sonrojó un poco o eso me pareció, como culminación y término de su momentáneo desvalimiento;*

Ranz rougit un peu, ou c'est ce qu'il me semble, marquant (ainsi) le comble et le terme de sa détresse passagère ;

Ces premières lignes nous permettent de revenir sur la notion d'équilibre que nous évoquons plus haut. Certains candidats ont jugé que la proposition « *o eso me pareció* » devait être rendue en français par une formulation plus courante, telle que *me semble-t-il*. Or rien n'empêche en français de conserver la conjonction *ou*, qui apportait une nuance de doute supplémentaire. Le narrateur, nous l'avons dit, cherche à interpréter tous les signes qui se présentent à lui, mais se garde de toute conclusion précipitée. Il explore au contraire différentes hypothèses, comme on le voit à plusieurs reprises dans la suite du texte : « *de pena o miedo o de ambos* » ; « *el término medio o la insinuación* » ; « *de despedida o advertencia o aliento* » ; « *o tal vez era una invitada de mi propio padre* » ; « *amistades raras, o que yo mal conozco* ». Conserver en français la conjonction de coordination *ou* était donc une façon pour les candidats de montrer leur rigueur et leur respect des nuances du texte. On pourrait aller jusqu'à évoquer le respect du style de l'auteur, dans la mesure où cette expression revient fréquemment dans ses romans, en particulier pour décrire des regards : « *una mirada desconfiada –heredada la desconfianza, o eso me pareció* » dans *Corazón tan blanco* également ; « *sus ojos se quedaron fijos e irritados en mí, o eso me pareció* », dans *Berta Isla*, pour ne citer que deux exemples parmi bien d'autres.

En revanche, une traduction littérale de « *como culminación* » par *comme comble* n'était pas acceptable en français, car on ne rougit pas **comme comble* de quelque chose. Insistons sur ce point au risque de nous répéter : si une traduction littérale est parfaitement correcte en français, il n'y a aucune raison d'en changer, mais dans le cas contraire, il est impératif de chercher la meilleure solution possible.

Le mot « *desvalimiento* » a pu dérouter un certain nombre de candidats, mais il était possible de prendre appui sur le contexte pour proposer des traductions plus ou moins proches des notions de détresse ou de désarroi et ainsi éviter de lourds contresens, fortement pénalisés.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

2. *pero en seguida borró el rubor de las mejillas que las personas mayores rara vez consienten, y también con ello su expresión sonriente y un poco boba de pena o miedo o de ambos.*

mais il fit disparaître aussitôt de ses joues la rougeur que les personnes plus âgées ne tolèrent que rarement, et avec elle son expression souriante et un peu niaise de peine ou de peur ou des deux (à la fois).

Nous avons ici un exemple de la nécessaire rigueur dont doivent faire preuve les candidats : « *en seguida* », selon le *Diccionario de la Real Academia* (RAE), veut dire « *inmediatamente después* », définition que l'on ne retrouve pas en français pour l'adverbe *ensuite*.

Le contexte ne permettant pas de savoir si « *las personas mayores* » faisaient référence à des *adultes* ou à des *personnes âgées*, les deux possibilités ont été acceptées, mais la proposition *les personnes plus âgées* permettait de ne pas avoir à trancher entre les deux interprétations. Toutefois, faire référence à des personnes *plus grandes* ou *les plus grandes* n'était pas justifiable.

La suppression de la répétition de la conjonction de coordination, dont nous avons plus haut rappelé l'importance, au moment de traduire « *de pena o miedo o de ambos* » (rappelons au passage qu'en français, les prépositions *à* et *de* ne peuvent pas être mises en commun devant plusieurs groupes nominaux) modifiait indûment le style du texte, de même que l'expression *consentir quelque chose* (et non pas *consentir que, à ce que*), considérée par la plupart des dictionnaires comme vieillie.

Remplacer le syntagme *expression de peine* par *expression de tristesse*, jugé plus naturel par certains candidats, ne modifiait ni le sens, ni le style, et était donc une option tout à fait recevable.

3. *Se levantó, los dos somos ahora de estatura pareja, y volvió a ponerme la gran mano en el hombro, pero me la puso de frente y me miró muy de cerca, con intensidad pero sin trascendencia,*

Il se leva, nous faisons (à peu près) la même taille maintenant, et posa de nouveau sa grande main sur mon épaule, mais de face (cette fois-ci), et il me regarda de très près, intensément mais sans gravité,

On comprend en lisant cette phrase que le père du narrateur a déjà posé sa main sur l'épaule de son fils (« *volvió a ponerme* »), mais sans contexte, il est difficile de saisir en quoi le nouveau geste « *de frente* » est différent du précédent. Le jury a donc accepté plusieurs propositions, à condition bien sûr qu'elles restent logiques et correctement formulées.

La présence d'un adjectif rendait impossible l'utilisation de l'article défini pour traduire « *la gran mano* », car le lecteur aurait des doutes sur l'identité du propriétaire de cette grande main. Plus grave encore, la tournure **il me posa sa grande main sur mon épaule* était un solécisme.

Le terme « *trascendencia* » (*penetración, perspicacia*, selon le DRAE) qui servait à définir le regard n'était pas aisé à traduire, mais ne pouvait être rendu par *transcendance*, qui, en français, est réservé à la philosophie ou aux mathématiques, sauf dans le sens vieilli de *supériorité*, qui n'était pas approprié ici. Certains candidats ont bien perçu qu'il s'agissait de dire que le regard n'était pas inquisiteur, mais ont eu parfois recours à des formulations par trop laborieuses.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

4. *su mano sobre mi hombro fue casi el golpe de la espada plana que armaba caballero a quien no lo era: había optado por el término medio o la insinuación, no se había resuelto, o quizá era un aplazamiento.*

sa main sur mon épaule fut comme le coup du plat de l'épée qui faisait chevalier celui qui ne l'était pas : il avait opté pour les demi-mots ou les insinuations, il ne s'était pas décidé, ou peut-être n'était-ce que partie remise.

Les candidats qui étaient en mesure de visualiser cette scène d'adoubement ont pu la traduire sans encombre. Les autres ont proposé des traductions plus que fantaisistes, croyant que « *caballero* » était ici un synonyme de *señor*, ou faisant du « *golpe de la espada* » un improbable coup de cravache. Le syntagme « *quien no lo era* » a été généralement bien traduit, mais on peut tout de même rappeler qu'en français, l'utilisation d'un *qui* sans antécédent, à la fois sujet et COD (*faisait chevalier qui ne l'était pas*), rendait la phrase beaucoup plus soutenue et littéraire qu'elle ne l'était dans le texte original.

Pour traduire le verbe « *optar* », il était judicieux de retenir le verbe *opter*, à condition de ne pas commettre un solécisme en plaçant un verbe à sa suite (*opter pour *dire, pour *parler, etc.*).

Le terme « *aplazamiento* », somme toute relativement courant, a donné lieu à de nombreux contresens (*passation de pouvoir, abaissement, etc.*). Une lecture régulière de la presse permettait pourtant d'être familiarisé avec des locutions telles que « *a corto plazo* » ou « *a largo plazo* » ou avec le verbe « *aplazar* » lui-même. Si *ajournement* impliquait par son étymologie de remettre la discussion à une *date* ultérieure, on pouvait penser à *atermoiements*, terme suffisamment vague (=action de différer, retarder) pour être acceptable ici.

5. *Habló con seriedad y con calma, ya sin sonrisa, su brevísima frase fue dicha sin la sonrisa que casi siempre asomaba a sus labios carnosos como los míos y que una vez dicha la frase le volvió al instante.*

Il parla avec sérieux et avec calme, désormais sans sourire, sa très courte phrase fut prononcée sans le sourire qui pointait presque toujours sur ses lèvres charnues comme les miennes, et qu'il retrouva aussitôt la phrase prononcée.

Cette phrase nous permet de mettre en garde les candidats qui traduisent de façon automatique, sans tenir compte de la phrase concernée ni de l'ensemble du texte. Or s'il est un adverbe qui ne peut être traduit de façon univoque, c'est bien l'adverbe *ya*. Ecrire **déjà sans sourire* est un non-sens, mais écrire que le père *ne souriait déjà plus* est un contresens total, puisque ce personnage avait *déjà* effacé son sourire, dès la deuxième phrase du texte. Remarquons aussi que l'adverbe *maintenant* était parfaitement recevable, par transposition dans le passé.

À propos du suffixe *-issime*, le *Trésor de la Langue Française* note qu'il est généralement employé avec une nuance ironique ou plaisante. Il est de fait beaucoup moins neutre qu'en espagnol, ce qui devait conduire à écarter l'emploi de *brévissime*. Dans ce cas précis, il était tout à fait envisageable de modifier la ponctuation (*sa phrase, très brève, fut [...]*) pour éviter une formulation peu euphonique (*très brève phrase*).



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

6. *Luego sacó otro cigarrillo delgado de su pitillera anticuada y abrió la puerta. Entró el ruido de la fiesta y a lo lejos vi a Luisa hablando con dos amigas y un antiguo novio al que tengo antipatía, pero miraba hacia nuestra puerta hasta entonces cerrada.*

Puis il sortit une autre cigarette fine de son étui démodé et ouvrit la porte. Le bruit de la fête s'engouffra dans la pièce et au loin, je vis Luisa qui parlait avec deux amies et un ancien petit ami qui m'est antipathique, mais elle regardait en direction de notre porte jusqu'alors fermée.

Ces deux phrases présentaient des difficultés lexicales mineures. Tous les candidats qui ont passé quelques jours en Espagne connaissaient le sens du mot *pitillo* et pouvaient donc élucider celui de son dérivé *pitillera* ; plutôt que d'être lourdement sanctionné pour un barbarisme tel que **cigarettière*, il suffisait de visualiser la scène et de se demander de quel objet pouvait venir la cigarette (fine, et non mince, ni maigre).

Pour traduire « *Entró el ruido de la fiesta* », il était préférable en français d'ajouter de complément de lieu, dont la phrase espagnole se passait fort bien. On pouvait aussi remplacer le verbe *entrar* par *s'engouffrer* ou *faire irruption*, formulations plus naturelles en français pour évoquer un bruit.

Les candidats qui ont bien lu le texte n'ont certainement rencontré aucune difficulté pour traduire « *miraba* », dont le sujet ne serait rappelé par un pronom qu'en cas d'ambiguïté. Aucune ambiguïté ici, pour tout lecteur attentif et faisant preuve de bon sens : c'est bien Luisa (dont on ne traduit pas le prénom) qui regardait en direction de la porte. Écrire *il regardait* ou *je regardais* témoignait d'une lecture bien trop rapide du texte.

7. *Ranz me hizo un gesto con la mano, de despedida o advertencia o aliento (como si dijera «A más ver» o «Ánimo» o «Ten cuidado») y salió de la habitación, él antes que yo.*

Ranz me fit un signe de la main, un au revoir ou une mise en garde ou un encouragement (comme pour dire « À plus tard » ou « Courage » ou « Fais attention ») et il sortit de la pièce en premier.

Nous n'insisterons pas sur le fait que dans cette phrase comme dans les autres, les répétitions devaient être conservées, et la ponctuation respectée, mais nous souhaiterions revenir sur la traduction de « *gesto con la mano, de despedida o advertencia o aliento* ». Grammaticalement, il est possible en français de parler d'un *geste d'au revoir*, mais de façon beaucoup moins naturelle qu'en espagnol (une comparaison sur des moteurs de recherche étant très éclairante à ce sujet), et semblera même incorrecte à certains locuteurs. Nous ne pouvons qu'inciter les futurs candidats à renoncer à toute traduction qu'ils jugeraient douteuse, conseil que nous renouvellerons à propos de la phrase suivante.

8. *Lo vi atolondrarse inmediatamente, ponerse a hacer bromas y a soltar carcajadas con una señora que no sé quién era, sin duda venía de la mitad de Luisa, la mitad de los invitados a mi propia boda a los que jamás había visto ni volvería a ver, seguramente.*

Je le vis s'étourdir immédiatement, se mettre à plaisanter et rire aux éclats avec une dame que je ne connais pas, sans doute faisait-elle partie des invités de Luisa, de la moitié des invités à mon propre mariage que je n'avais jamais vus et que je ne reverrais certainement pas.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

La traduction du verbe « *atolondrarse* », synonyme de *aturdirse*, n'avait rien d'évident et c'est pourquoi le jury s'est montré ouvert à toutes les propositions cohérentes et correctes. En revanche, les traductions erronées de « *hacer bromas* » ou de « *soltar carcajadas* » ont logiquement été sanctionnées, de même que les solécismes auxquels a pu donner lieu la traduction du pronom relatif dans le syntagme « *una señora que no sé quién era* ».

Il est difficile d'expliquer pourquoi, en espagnol, on peut se permettre le raccourci « *la mitad de Luisa* », alors que parler de **la moitié de Luisa* est impossible en français, sans avoir recours à la notion assez subjective de « souplesse de la langue ». Toujours est-il que les candidats auront intérêt à ne pas prendre de risques et à respecter la règle énoncée quelques lignes plus haut, et à toujours privilégier une parfaite correction de la langue française.

La traduction du participe passé pouvait poser deux problèmes : écrire *vu* sans accord constituait une lourde erreur grammaticale, accorder avec le féminin changeait le sens de la phrase.

9. *O tal vez era una invitada de mi propio padre, ahora que lo pienso: él siempre ha tenido amistades raras, o que yo mal conozco.*

Ou peut-être était-elle une invitée de mon père lui-même, maintenant que j'y pense : il a toujours eu des amitiés curieuses, ou que je connais mal.

L'inversion du sujet (pour traduire « *tal vez era* ») était attendue dans ce texte de facture littéraire, et en particulier dans cette phrase. Par ailleurs, traduire à tout prix les pronoms sujets par *moi* et *lui* alourdissait inutilement la traduction française : il n'y avait pas de volonté d'insistance dans la phrase espagnole, mais plutôt une préoccupation d'ordre stylistique.

De très nombreux candidats ont interprété la possible invitation comme une trahison du *propre père* du narrateur, alors qu'il s'agissait d'expliquer que Ranz avait très bien pu inviter *lui-même* cette dame. Comme nous le rappelions à propos de *ya*, il convient de se méfier des traductions automatiques.

10. *Este fue el consejo que Ranz me dio, fue un susurro:*

—*Sólo te digo una cosa —dijo—. Cuando tengas secretos o si ya los tienes, no se los cuentes. — Y, ya con la sonrisa devuelta al rostro, añadió—: Suerte.*

Tel fut le conseil que me donna Ranz, en un murmure :

— Je ne te dis qu'une chose — dit-il —. Quand tu auras des secrets ou si tu en as déjà, ne les lui raconte pas. — Et, ayant maintenant retrouvé le sourire, il ajouta — : Bonne chance.

Une erreur fréquente, qui s'explique certainement par le désir de passer au plus vite à la suite de l'épreuve a consisté à ne traduire qu'un seul des pronoms de « *no se lo cuentes* » : *ne les raconte pas*, ou *ne lui raconte pas*. Notre dernière recommandation, fondamentale, sera donc de consacrer du temps à une relecture rigoureuse, qui aurait permis ici d'éviter une omission très pénalisante.

Il nous reste pour conclure à adresser nos félicitations aux lauréats de cette session 2019, et le dernier mot du texte à tous les futurs candidats.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Thème

1. Sujet proposé

Vous traduirez le texte suivant dans son entier.

Nous sommes un lundi, la ville remue derrière son écran de brouillard. Les gens se rendent au travail comme les autres jours, ils prennent le tram, l'autobus, se fauillent vers l'impériale, puis rêvassent dans le grand froid. Mais le 20 février de cette année-là ne fut pas une date comme les autres. Pourtant, la plupart passèrent leur matinée à bûcher, plongés dans ce grand mensonge décent du travail, avec ces petits gestes où se concentre une vérité muette, convenable, et où toute l'épopée de notre existence se résume en une pantomime diligente. La journée s'écoula ainsi, paisible, normale. Et pendant que chacun faisait la navette entre la maison et l'usine, entre le marché et la petite cour où l'on pend le linge, puis, le soir, entre le bureau et le troquet, et enfin rentrait chez soi, bien loin du travail décent, bien loin de la vie familiale, au bord de la Spree, des messieurs sortaient de voiture devant un palais. On leur ouvrit obséquieusement la portière, ils descendirent de leurs grosses berlines noires et défilèrent l'un après l'autre sous les lourdes colonnes de grès.

Ils étaient vingt-quatre, près des arbres morts de la rive, vingt-quatre pardessus noirs, marron ou cognac, vingt-quatre paires d'épaules rembourrées de laine, vingt-quatre costumes trois pièces, et le même nombre de pantalons à pinces avec un large ourlet. Les ombres pénétrèrent le grand vestibule du palais du président de l'Assemblée; mais bientôt, il n'y aura plus d'Assemblée, il n'y aura plus de président, et, dans quelques années, il n'y aura même plus de Parlement, seulement un amas de décombres fumants.

Pour le moment, on dévisse vingt-quatre chapeaux de feutre et l'on découvre vingt-quatre crânes chauves ou des couronnes de cheveux blancs. On se serre dignement la main avant de monter sur scène. Les vénérables patriciens sont là, dans le grand vestibule; ils échangent des propos badins, respectables; on croirait assister aux prémices un peu guindées d'une garden-party.

Les vingt-quatre silhouettes franchirent consciencieusement une première volée de marches, puis avalèrent un à un les degrés de l'escadrin, en s'arrêtant parfois pour ne pas surmener leur vieux cœur, et, la main cramponnée à la tringle de cuivre, ils grimperent, les yeux mi-clos, sans admirer ni l'élégant balustre ni les voûtes, comme sur un tas d'invisibles feuilles mortes.

Eric Vuillard, *L'ordre du jour*, 2017, Actes Sud

2. Proposition de traduction

Es lunes. La ciudad trajina tras su cortina de niebla. La gente acude al trabajo como



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

cualquier otro día, coge el tranvía, el autobús, se abre camino hacia la planta superior del autobús, y a continuación se abstrae en el aire helado. Pero el 20 de febrero de aquel año no fue una fecha cualquiera. Y eso que los más estuvieron toda la mañana currando, sumidos en esa gran mentira decente del trabajo, con esos pequeños gestos en los que se condensa una verdad muda, decorosa, y en la que toda la epopeya de nuestra existencia se reduce a una diligente pantomima. Así transcurrió el día, apacible, normal. Y mientras cada uno se trasladaba de la casa a la fábrica, del mercado al patinillo en el que se tiende la ropa y luego, por la noche, de la oficina a la taberna y por fin regresaba a casa, allí muy lejos del trabajo decente, muy lejos de la vida familiar, a orillas del Spree, unos señores bajaban del coche delante de un palacio. Les abrieron obsequiosamente la puerta, se bajaron de sus enormes berlinas negras y desfilaron uno tras otro debajo de las pesadas columnas de arenisca.

Eran veinticuatro, junto a los árboles desnudos de la orilla, veinticuatro gabanes de color negro, marrón o coñac, veinticuatro pares de hombros forrados de lana, veinticuatro trajes de tres piezas, y el mismo número de pantalones de pinza con un ancho dobladillo. Las sombras penetraron por el gran vestíbulo del palacio del presidente de la Asamblea; aunque pronto ya no habrá Asamblea, no habrá presidente y, dentro de unos años, ya ni siquiera habrá Parlamento, tan sólo un amasijo de escombros humeantes.

Por ahora, destornillan veinticuatro sombreros de fieltro y veinticuatro cráneos calvos o coronas de pelo cano quedan al descubierto. Se aprietan la mano con dignidad antes de subir al escenario. Los venerables patricios están ahí, en el gran vestíbulo; intercambian palabras livianas, respetables. A uno le parecería que está asistiendo a las primicias un tanto estiradas de una garden party.

Las veinticuatro sombras franquearon concienzudamente un primer tramo de escalones, después se tragaron uno por uno los peldaños de la escalinata, deteniéndose a veces para no agotar su viejo corazón y, agarrándose con la mano al pasamanos de cobre, treparon, con los ojos entrecerrados, sin admirar la elegante balaustrada ni las bóvedas, como sobre un montón de invisibles hojas secas.

3. Présentation du texte

Le texte proposé cette année pour l'épreuve de thème est un passage du court roman d'Éric Vuillard, *L'ordre du jour*, paru en 2017 et lauréat du prix Goncourt 2017. Il s'agit plus précisément d'un extrait du premier chapitre, intitulé "Une réunion secrète", qui évoque une journée toute particulière, celle du 20 février 1933. Ce jour-là, une rencontre est organisée dans les locaux du parlement allemand, entre les magnats de l'industrie et Adolf Hitler en personne. Lors de cette réunion, les vingt-quatre patrons des grandes entreprises qui règnent alors sur l'industrie allemande (Siemens, Krupp, Opel...) vont sceller un pacte avec le parti nazi en acceptant de financer la campagne du nouveau chancelier du pays. Ici, les prémises de cette rencontre décisive sont évoquées, dans un style précis et réaliste mais toutefois empreint d'un mystère inquiétant. Le lecteur peut ressentir cette tension dans la mesure où il a à la fois l'impression que la routine du quotidien est menacée par une crise imminente, ou du moins par un événement grave, solennel, et que c'est au sein de cette banalité que s'inscrit ce danger encore impalpable.

L'originalité et la beauté du texte tiennent à l'alternance entre le présent et le passé qui



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

produit une impression d'instabilité dans le récit, mais qui crée aussi un effet de dynamisme et de vivacité. Par ailleurs, l'instance narrative est complexe elle aussi : elle est difficile à identifier clairement puisque le narrateur se présente tantôt comme un historien qui relaterait les faits à posteriori, tantôt comme un observateur extérieur, un témoin qui aurait assisté, voire participé aux événements. De cette focalisation trouble et ambiguë découlent des difficultés pour la traduction. Tout d'abord, celle des déictiques, car il n'est pas toujours aisé d'identifier la position du narrateur par rapport aux événements décrits ou racontés. Mais la traduction des différents "on" présents tout au long du texte était également complexe. Quant au lexique, le texte comportait quelques termes spécifiques (vêtements, architecture, paysage urbain...) qui pouvaient s'avérer délicats à traduire. Si le jury a valorisé la précision lexicale lors de la correction, il a été sensible également à l'habileté de certains candidats à substituer de façon heureuse un terme proche au mot dont ils ignoraient la traduction exacte.

4. Rappels des attentes de l'épreuve et conseils méthodologiques

Tous les conseils que nous donnons ici reprennent très largement ceux des rapports de jury des années précédentes, auxquels nous renvoyons impérativement les futurs candidats.

Présentation de la copie

Les copies doivent être **propres et soignées**, les candidats doivent s'astreindre à la parfaite **lisibilité** et à l'absolue **propreté** de leur travail, en se procurant le matériel adéquat et en l'utilisant à bon escient. Aucune rature ne doit apparaître, et la calligraphie doit être soignée. Si les lettres ne sont pas formées correctement, cela peut créer de graves confusions (notamment entre les *o* et les *a* ou entre les *n* et les *m*). Il faut également que les candidats s'astreignent 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. Nous rappelons la nécessité de **respecter les accents écrits** en espagnol. Ils doivent être tracés correctement (ce sont des accents aigus). **Pour le jury, une graphie ou un accent ambigu sont systématiquement considérés comme des erreurs.**

Question de méthode

Le **titre** n'est pas à traduire, ni même à recopier. Si le titre d'une œuvre complète publiée apparaît en italique dans un texte dactylographié, il doit en revanche être souligné lorsqu'il est manuscrit.

Une première **lecture attentive** du texte, crayon en main, s'impose, avant de commencer à rédiger la traduction. Il importe préalablement de bien comprendre le texte (Qui ? Quand ? Quoi ? Où ?) et comment l'histoire est racontée, afin d'accéder ensuite au sens et aux intentions de l'auteur, c'est-à-dire à 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. De façon générale, il faut privilégier la traduction la plus fidèle possible, parfois littérale quand la correction de l'espagnol le permet. Cette fidélité par rapport au texte d'origine contraint les candidats à n'omettre aucune nuance, aucun mot, aucune expression. Il n'est pas admis non plus qu'ils ajoutent des éléments ou qu'ils proposent plusieurs traductions. Dans ce



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

respect des nuances, une attention particulière doit être apportée aux registres de langue.

Tout cela implique de bien maîtriser les deux langues par un travail important à conduire bien avant le concours.

Travail de fond en amont

Il est important d'acquérir et de consolider des réflexes, des automatismes, en **morphologie** et en **syntaxe**, mais aussi une indispensable **richesse lexicale**, qui doivent constituer un socle de base pour tout futur professeur d'espagnol.

L'exercice de thème est ancien, connu et pratiqué abondamment dans le cursus LLCER espagnol, auquel les candidats doivent 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 de *estar*, les traductions de « on », de « dont », de la forme emphatique, des démonstratifs, des pronoms relatifs, de l'obligation personnelle et impersonnelle ; 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 bien sûr la morphologie des verbes. Nous rappelons que pour de futurs enseignants, une accentuation irréprochable des formes verbales est exigée. De même, les accents grammaticaux, dits "diacritiques" doivent être connus.

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 thématique 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.

5. Brève bibliographie indicative

Grammaires de langue espagnole

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

POTTIER, Bernard, DARBORD, Bernard, CHARAUDEAU, Patrick, *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris, Nathan Université, 2000.

GERBOIN, Pierre, LEROY, Christine, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 2000.

SECO, Manuel, *Nuevo diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2016.

Manuels d'exercices corrigés (pour les candidats encore fragiles, qui doivent **consolider les fondamentaux** de la morphologie et de la syntaxe) :

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

GERBOIN, Pierre, LEROY, Christine, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 2000.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

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

Manuels de thème

- pour des candidats qui découvrent l'épreuve :

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

- pour des candidats déjà formés au thème :

GALLEGO André, *Thèmes espagnols*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2005.

LAVAIL Christine, *Thème espagnol moderne*, Paris, PUF, 2010.

GIL Henri, MACCHI Yves, *Le thème littéraire espagnol*, Paris, Armand Colin, 2005.

Dictionnaires

- Dictionnaires **unilingues** 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). Nous utiliserons l'abréviation commune *DRAE* pour faire référence à ce dictionnaire normatif.

SECO Manuel, ANDRÉS Olimpia, RAMOS Gabino, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, 1999 (dictionnaire d'usage).

MOLINER María, *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.

DENIS Serge, POMPIDOU Léon, MARAVAL Marcel, *Dictionnaire espagnol-français*, Paris, Hachette, 1977.

6. Traduction commentée par séquences

1. Nous sommes un lundi, la ville remue derrière son écran de brouillard.

Es lunes/ Estamos a lunes/ Hoy es lunes, la ciudad trajina tras su cortina de niebla.

Le texte commence par une contextualisation temporelle. La présence de l'article indéfini devant « lundi » a certainement dérouté certains candidats. Il n'existe pas d'expression équivalente en espagnol, l'indéfini ne pouvant précéder un jour de la semaine que lorsque celui-ci



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

est qualifié (*un lunes frío/ un lunes de febrero*). Ici, il s'avérait nécessaire de bien différencier les deux expressions construites, l'une avec le verbe *ser* et l'autre avec le verbe *estar*. Plusieurs traductions étaient possibles pour « remuer », mais en aucun cas *remove*, *move*, ou, pire, *mover* privé du pronom réfléchi. La traduction d'« écran » par *velo* a été admise contrairement à *pantalla* qui constitue un faux-sens, car il rend mal l'idée d'une matière nébuleuse, à l'état gazeux, suggérée par le terme « brouillard ».

2. Les gens se rendent au travail comme les autres jours, ils prennent le tram, l'autobus,
La gente acude al trabajo como cualquier otro día, coge/toma el tranvía, el autobús,

Si le singulier est plus idiomatique en espagnol, le pluriel “*las gentes*” a été néanmoins accepté. Cependant, le passage de la 3^e personne du singulier à la 3^e personne du pluriel a été lourdement pénalisé, puisqu'il constitue une incohérence syntaxique. Il fallait donc rester vigilant sur ce point, tout au long du texte. Cette phrase comporte un verbe de mouvement qui n'est pas strictement équivalent au *ir* ou au *irse* espagnol. En aucun cas il ne pouvait être traduit par *rendirse*, qui constituait un non-sens dans la phrase. En ce qui concerne le registre, la phrase contenait la version abrégée du mot tramway, qui n'existe pas en espagnol. Pour « autobus », il fallait rester fidèle au registre du texte et par conséquent exclure la version tronquée de *autobús* (*bus*).

3. se fauillent vers l'impériale, puis rêvassent dans le grand froid.
se abre camino/paso hacia la planta superior del autobús, y a continuación se abstrae en el aire helado/ intenso frío.

Les difficultés présentes dans cette phrase sont essentiellement d'ordre lexical. Le verbe « se fauiller » pouvait être également traduit par *zigzaguear* ou *deslizarse* ; le verbe « rêvasser » par *enfrascarse/ hundirse/ abismarse/ sumirse en sus ensueños, fantasear* ou encore *soñar despierto*. La simple conjonction de coordination *y* ne suffisait pas à traduire l'adverbe temporel « puis » qui pouvait être rendu par des expressions telles que *y luego, y después*. Ici, la traduction littérale *gran frío* s'avérait maladroite, et il valait mieux restituer l'expression par une image plus concrète. Nous rappelons l'importance de l'accent diacritique et l'immense différence entre la préposition « *hacia* » (« vers ») et la forme verbale *hacía* (verbe *hacer* à la 3^e personne du singulier de l'imparfait de l'indicatif). Cette erreur d'accentuation ne constitue pas une simple faute d'orthographe, elle conduit à un non-sens dans la phrase.

4. Mais le 20 février de cette année-là ne fut pas une date comme les autres.
Pero el 20 de febrero de aquel año no fue una fecha cualquiera/como cualquier otra.

La traduction de la date a parfois donné lieu à du calque, certains candidats ayant omis la préposition *de* devant le mois. Cette erreur a été lourdement pénalisée étant donné qu'il s'agit d'une structure courante, qui s'enseigne dès les premiers cours, en classe de cinquième. Une fois encore nous rappelons l'importance du respect des conventions graphiques : c'est pourquoi ici, le chiffre 20 ne devait pas être écrit en toutes lettres.

On observe un changement de temporalité dans la narration, le passé simple prenant le



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

relais du présent. Il est impératif de maintenir cet effet de style, puisque tout le passage se caractérise par un va-et-vient entre récit au passé et au présent. On traduira donc « ne fut pas » par *no fue*. La facture historique du texte, l'évocation d'un événement révolu et éloigné (« cette année-là ») ne permettent pas d'envisager un passé composé. Pour exprimer cette idée d'éloignement, l'adjectif démonstratif *aquel* convenait parfaitement. Cela étant, son concurrent *ese* a été admis également puisqu'il produit un effet d'insistance et de mise en relief. Pour la comparaison finale, « une date comme les autres », les traductions *como las otras, como las demás, como otra* ont été acceptées, tout comme les propositions contenant l'adjectif *cualquiera*, qui restituaient la notion de virtualité ont été bonifiées.

5. Pourtant, la plupart passèrent leur matinée à bûcher, plongés dans ce grand mensonge décent du travail, avec ces petits gestes où se concentre une vérité muette, convenable, et où toute l'épopée de notre existence se résume en une pantomime diligente.

Y eso que los más estuvieron toda la mañana/ se pasaron la mañana currando, sumidos en esa gran mentira decente del trabajo, con esos pequeños gestos en los que se condensa una verdad muda, decorosa, y en la que toda la epopeya de nuestra existencia se reduce a una diligente pantomima.

Pour l'expression de la concession, « pourtant », le calque a parfois également pénalisé les candidats, *por lo tanto* exprimant la conséquence. Pour la concession, outre le *eso que* proposé dans la traduction principale, l'espagnol dispose de nombreuses locutions : *sin embargo, no obstante, a pesar de ello, pese a ello, con todo*, etc.

Nous rappelons que les cas d'apocope doivent être connus des candidats. L'adjectif *grande* s'apocope devant les noms masculins et féminins singuliers.

L'adjectif démonstratif (« **ce** grand mensonge », « **ces** petits gestes ») soulève, pour la deuxième fois dans le texte, la question du déictique. Mais ici, *aquella mentira, aquellos gestos* et *esta mentira/ estos gestos* sont inopérants car seul le démonstratif *ese* exprime la généralisation, l'universalité du propos au-delà de l'anecdotique.

La traduction de « où » par *donde* a été pénalisée étant donné que le pronom relatif *donde* s'emploie uniquement pour un lieu réel. Pour un lieu fictif, il convient d'utiliser *que* ou *el que* précédé de la préposition *en*. Malgré la simplicité syntaxique de la phrase, l'inversion sujet-verbe a conduit un certain nombre de candidats à conjuguer le verbe *condensar* au pluriel, commettant là une regrettable faute d'accord. Il fallait être attentif au régime prépositionnel du verbe choisi pour traduire « se résumer en » : *resumirse/ reducirse/ limitarse a*. Pour le reste, ce segment présentait quelques difficultés d'ordre lexical. Tout d'abord, il convenait de veiller à ce que la traduction des adjectifs « décent » (séquence 4) et « convenable » ne donne pas lieu à une répétition absente du texte d'origine. À cette condition, ont été acceptées les propositions suivantes : *decente, conveniente, correcta* et *presentable*.

6. La journée s'écoula ainsi, paisible, normale.

Así transcurrió el día, apacible, normal.

Contre toute attente, la traduction du verbe « s'écouler » a souvent posé problème. Elle a donné lieu à des inexactitudes, *pasó*, ou contre-sens, *terminó, se desarrolló*, quand elle n'a pas conduit à des erreurs de construction : **se pasó*. De la même manière, l'adjectif « paisible » a



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

parfois été maladroitement traduit. Notons que l'adjectif *pacífico*, bien qu'ayant le même étymon que *apacible*, n'a pas la même signification.

7. Et pendant que chacun faisait la navette entre la maison et l'usine, entre le marché et la petite cour où l'on pend le linge, puis, le soir, entre le bureau et le troquet,

Y mientras cada uno/ cada cual/ cada quien se trasladaba/ iba y venía/ iba y volvía de la casa a la fábrica, del mercado al patinillo donde se tiende/ se cuelga la ropa y luego, por la noche/ tarde/ ya de noche/ en la noche/ al atardecer, de la oficina/ del despacho a la taberna/ el garito/ la tasca/ el boliche/ la taberna/ la cantina/ el bareto

La distinction entre la conjonction *mientras*, qui exprime la simultanéité, et *mientras que* qui contient également une nuance d'opposition semble encore méconnue de certains candidats. L'emploi de *mientras que* ne pouvait se justifier dans cette séquence.

L'expression imagée « faire la navette » a donné lieu à quelques maladroresses : *hacer un/el vaivén*, *hacer la ida y vuelta*, *hacer idas y vueltas*. Une fois le sens de l'expression élucidé, encore fallait-il être attentif à ce que la solution proposée soit idiomatique en espagnol.

Le pronom « on » présent dans cette séquence ne figurait pas parmi les exemples à commenter dans la question de choix de traduction mais n'en constituait pas moins une difficulté. Le choix de la traduction du pronom sujet indéfini « on » en espagnol tient à la fois au degré d'inclusion possible du locuteur et au degré d'indétermination de ce sujet. Nous rappelons ici que le pronom « on » ne possède pas d'équivalent en espagnol, langue qui recourt à différentes formes ou structures pour exprimer les différents degrés de l'indétermination du sujet. Dans le cas qui nous occupe, la seule traduction correcte était le *se* + verbe à la 3^e personne. En effet, cette structure est employée pour exprimer des faits d'ordre général : une action possible, habituelle, recommandée, ou une observation à valeur universelle. Le locuteur n'est pas nécessairement inclus.

8. et enfin rentrait chez soi, bien loin du travail décent, bien loin de la vie familiale,

y al final / por fin / finalmente regresaba a casa, allí muy / bien lejos del trabajo decente, muy / bien lejos de la vida familiar,

Ce segment ne présentait pas de difficulté majeure. Pour la traduction de « enfin » certaines traductions ont été pénalisées, qu'elles tiennent de la simple maladresse, comme *por último* ou du contresens : *en fin*, *al fin* et *al cabo*. Il fallait veiller à rester fidèle au style de l'auteur et à reproduire la répétition de l'adjectif « décent » présente dans le texte original. La traduction de l'adverbe « bien » dépend en espagnol du sens dans lequel il est employé et son équivalent *bien* ne recouvre en aucun cas l'ensemble des sens du français, mais ici, les deux termes pouvaient coïncider.

Enfin, rappelons que comme tout adverbe *lejos* est invariable : l'omission du -s final a été très lourdement pénalisée puisqu'il s'agit d'un barbarisme.

9. au bord de la Spree, des messieurs sortaient de voiture devant un palais.

a orillas del Spree, unos señores bajaban/ salían/ se apeaban del coche/ auto/ carro delante de/ frente a un palacio.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Même si les candidats ignoraient que la Spree est une rivière, plusieurs indices étaient disséminés dans le texte, notamment les expressions indiquant la présence d'un cours d'eau : « au bord de », et, un peu plus loin « près des arbres morts de la rive ». La minuscule s'imposait ici bien sûr pour le substantif « messieurs ». En espagnol, le substantif *río* étant masculin, les noms de fleuves ou de rivières doivent toujours être précédés de l'article défini masculin.

Pour la traduction de l'indéfini pluriel dans *unos hombres*, l'omission du déterminant constituait une grave faute de syntaxe. En effet, l'emploi de l'article indéfini au pluriel était ici nécessaire étant donnée la position du groupe nominal en tête de phrase. Par ailleurs, l'adjectif indéfini *algunos* a été également pénalisé, puisqu'il ajoute une notion de restriction absente du texte original.

La maîtrise des expressions idiomatiques permet d'éviter le calque ou la réécriture : si, en français, on peut « sortir de voiture », l'espagnol n'admet pas l'omission du déterminant. Plusieurs propositions étaient recevables : *bajaban del coche/ de su coche/ de sus coches*, mais en aucun cas **bajaban de coche*.

Enfin, nous rappelons que pour introduire un lieu réel, la préposition *ante* n'est pas appropriée.

10. On leur ouvrit obséquieusement la portière, ils descendirent de leurs grosses berlines noires et défilèrent l'un après l'autre sous les lourdes colonnes de grès.

Les abrieron/ se les abrió obsequiosamente la puerta/ la portezuela, se bajaron de sus enormes/ grandes/ voluminosas berlinas negras y desfilaron uno tras otro/ uno detrás de otro debajo de las pesadas columnas de arenisca.

En ce qui concerne ce deuxième emploi de « on », parmi les traductions de l'indétermination en espagnol, la formule *uno* était irrecevable car elle inclut nécessairement le locuteur.

Il était irrecevable de traduire littéralement « grosses » par *gordas*. Pour le reste, les difficultés que présentait cette phrase étaient essentiellement d'ordre lexical et, encore une fois, les propositions précises et pertinentes ont été valorisées : *berlina* pour « berline » (et non *coche* ou *carro*). Le jury s'est montré indulgent lorsque les équivalents proposés, quoiqu'approximatifs, étaient cohérents : ainsi, la traduction de « grès » par *piedra, cemento, mármol* ou *gres* n'a été que faiblement sanctionnée.

11. Ils étaient vingt-quatre, près des arbres morts de la rive, vingt-quatre pardessus noirs, marrons ou cognac,

Eran veinticuatro, junto a/ cerca de/ al lado de los árboles desnudos/ muertos/ secos/ pelados de la orilla, veinticuatro sobretodos/ gabanes/gabardinas/ abrigos/ tapados de color negro, marrón o coñac,

La traduction du verbe « être » devant un numéral n'aurait pas dû poser problème, c'est pourquoi l'emploi de *estar* a été très sévèrement pénalisé.

Les correcteurs ont été surpris de constater que la traduction de « vingt-quatre » avait pu dérouter certains candidats. Nous rappelons qu'en espagnol les numéraux cardinaux sont absolument invariables : *cinco veces, veinticuatro hombres*, etc. Par ailleurs, l'orthographe correcte validée par la *Real Academia* est *veinticuatro*, et non *veinte y cuatro*. Parmi les adjectifs



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

de couleur, seul *coñac* reste invariable. Deux options étaient possibles pour traduire la fin du segment : soit *sobretodos de color* précédé des adjectifs de couleur au singulier, comme proposé ci-dessus ; soit *sobretodos negros, marrones o coñac*, en respectant l'invariabilité du dernier adjectif.

12. vingt-quatre paires d'épaules rembourrées de laine, vingt-quatre costumes trois pièces, et le même nombre de pantalons à pinces avec un large ourlet.

veinticuatro pares de hombreras / hombros forrado/as de / con lana, veinticuatro trajes de tres piezas, y el mismo número de pantalones de pinza con un ancho dobladillo.

Ce segment présentait essentiellement des difficultés d'ordre lexical, avec le vocabulaire de la tenue vestimentaire ; néanmoins, certains ont buté sur la traduction de termes élémentaires. Tout d'abord, pour la traduction de « rembourrées », les candidats ont fait de nombreuses propositions souvent pertinentes : *rellenos / envueltos/ revestidos de / con...* en revanche *lleno de* ou *repleto de* n'étaient pas acceptables. Nous rappelons que la précision lexicale est importante et que le choix de la synonymie doit être fait avec bon sens, en fonction du contexte.

La traduction de « paires d'épaules » par *pareja* était un faux sens et celle de « large » (*amplio/ ancho*) par *largo* (« long »), un contresens.

13. Les ombres pénétrèrent le grand vestibule du palais du président de l'Assemblée ;

Las sombras penetraron por / en / se adentraron / entraron / se internaron en el gran vestíbulo del palacio del presidente de la Asamblea;

Ici encore, on déplore la méconnaissance des règles de l'apocope de la part de certains candidats.

Par ailleurs, dans trop de copies, la traduction de « vestibule » a donné lieu à des approximations. L'emploi d'hypéronymes, de synonymes ou d'équivalents constitue souvent une réécriture malvenue qui peut être évitée par un bagage lexical consistant et maîtrisé.

Le respect des conventions orthographiques s'imposait ici de nouveau, et l'absence de majuscule sur *Asamblea* a donc été pénalisée dans cette séquence et dans la suivante sur *Parlamento*.

Enfin, il convenait de bien distinguer les emplois transitifs et intransitifs du verbe *penetrar*, qui ici, était nécessairement suivi d'une préposition (*en* ou *por*).

14. mais bientôt, il n'y aura plus d'Assemblée, il n'y aura plus de président, et, dans quelques années, il n'y aura même plus de Parlement,

aunque/ pero pronto ya no habrá Asamblea, ya no habrá presidente y, dentro de unos años, ya ni siquiera habrá Parlamento,

Contre toute attente, la tournure impersonnelle « il y a » n'a pas toujours été correctement identifiée, et le jury a été surpris que les verbes *tener* ou *hacer* aient été utilisés à la place de l'auxiliaire *haber* qui s'impose dans cette structure. Les différents évitements (*ya no existirá, ya no quedará*) ont été pénalisés au titre d'inexactitude ou de léger faux sens.

Une fois de plus, le changement de temps dans la narration a pu perturber certains candidats qui ont employé le conditionnel ou même le subjonctif imparfait au lieu du futur simple.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Un repérage préalable de l'alternance entre récit au passé et présent de narration aurait sans doute permis d'éviter ce type de confusions lourdement pénalisées.

La traduction de « même pas » a parfois donné lieu à des traductions littérales qui témoignaient d'une regrettable confusion entre les différentes valeurs de « même » : *incluso no / aun no / hasta no* ne sont pas des équivalents de *ni siquiera*.

15. seulement un amas de décombres fumants.

tan sólo/ Nada más un amasijo/ un montón/ una pila de escombros/ destrozos/ ruinas humeantes.

En ce qui concerne le lexique, la traduction des termes « décombres » et « fumants » a donné lieu à des approximations diversement sanctionnées. Ainsi, *restos, desechos*, ou encore *desperdicios* constituaient de légères maladresses puisque ces termes renvoient davantage à l'idée de déchet que de ruines. De même, *ardiente* ne pouvait traduire « fumants » qui décrit les ravages de l'incendie et non le feu lui-même. Plus grave, l'emploi du gérondif *humeando* constituait une faute de syntaxe, et a été, à ce titre, lourdement sanctionnée. En principe, le gérondif exprime une circonstance et ne peut donc être l'équivalent du participe présent français employé pour déterminer un substantif. Donc ici, le participe présent français, « fumants », qui détermine le substantif « décombres » a une valeur d'adjectif qualificatif, et par conséquent ne peut pas être rendu par le gérondif espagnol *humeando*.

16. Pour le moment, on dévisse vingt-quatre chapeaux de feutre et l'on découvre vingt-quatre crânes chauves ou des couronnes de cheveux blancs. On se serre dignement la main avant de monter sur scène.

Por ahora/ Por el momento/ De momento, (se) destornillan/ se desenroscan/ se despojan de/ se quitan veinticuatro sombreros de fieltro y veinticuatro cráneos calvos/ pelados o coronas de pelo cano quedan al descubierto/ y se descubren veinticuatro cráneos calvos etc./ dejando al descubierto veinticuatro cráneos calvos etc. Se aprietan la mano/ se estrechan manos con dignidad antes de subir(se)/ salir al escenario.

Comme l'annonçait l'emploi du futur dans la phrase précédente, le présent de narration réapparaît, et il était impératif de conserver cet effet de style. Comme nous l'avons dit plus haut, l'alternance passé / présent contribue à donner au récit son dynamisme et constitue une des particularités stylistiques du texte. En outre, certains candidats semblaient malheureusement ignorer que le feutre désigne avant tout une matière textile. Mais le bon sens et la prise en compte du contexte auraient permis d'éviter les non-sens tels que *sombreros de rotulador*.

Nous ne reviendrons pas sur les trois traductions de « on » qui font l'objet de la question de choix de traduction, et renvoyons à la partie du rapport concernée.

De nombreuses variantes ont été acceptées pour « cheveux blancs » : *pelo cano, canas, coronas canosas / de cabellos blancos...* mais l'emploi de *pelos*, au pluriel, constituait un grave contresens.

Pour « se serrer la main », de nombreuses variantes étaient possibles : *se estrechan / se dan la mano, se dan un apretón de manos*. En revanche, les traductions imprécises telles que



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

tender la mano, voire l'hypéronyme *saludar* n'ont pas été admises. Après un verbe de mouvement tel que *subir* ou *salir*, la préposition *a* s'imposait. En revanche, après le verbe *entrar* qui était recevable ici, la préposition correcte était *en* : *entrar en escena*.

17. Les vénérables patriciens sont là, dans le grand vestibule; ils échangent des propos badins, respectables; On croirait assister aux prémices un peu guindées d'une garden-party.

Los venerables patricios están ahí, en el gran vestíbulo; intercambian palabras livianas/ jocosas/ graciosas/ ligeras de tono, respetables; A uno le parecería que está asistiendo a/ presenciando las primicias un tanto estiradas/ pomposas/ artificiales/ encorsetadas/ sofisticadas de una garden party/ fiesta al aire libre/ fiesta campestre.

Les adverbes déictiques permettent d'exprimer des degrés variables de proximité par rapport au locuteur. Ici, le présent de narration exclut les adverbes *allí* et *allá* qui marquent l'éloignement ; à l'inverse, l'adverbe *aquí*, qui impliquerait un ici et maintenant du narrateur, n'est pas non plus possible.

La traduction de ce segment a mis en lumière, encore une fois, les lacunes lexicales de certains candidats, dans les deux langues, sur des termes courants (comme « propos » ou « respectable ») ou faisant théoriquement partie du bagage d'un futur professeur de langue (« patricien », « badin », « prémices », « guindées »). Rappelons encore que la lecture régulière d'œuvres littéraires en français et en espagnol fait partie des activités indispensables à la préparation au concours et en particulier aux épreuves de traduction. En ce qui concerne ces termes trop souvent méconnus nous mettons en garde les candidats contre la tentation de se livrer à un exercice d'invention lexicale, le barbarisme lexical étant l'une des fautes les plus lourdement pénalisées dans une copie de concours.

Le dernier emploi de « on » qui fait lui aussi l'objet de la question de choix de traduction, sera traité dans la partie du rapport concernée.

18. les vingt-quatre silhouettes franchirent consciencieusement une première volée de marches, puis avalèrent un à un les degrés de l'escalrin, en s'arrêtant parfois pour ne pas surmener leur vieux cœur,

Las veinticuatro sombras/ siluetas/ figuras franquearon concienzudamente un primer tramo/ trecho/ una primera tanda de escalones, después se tragaron uno por uno/ uno a uno los peldaños de la escalinata/ la escalera, deteniéndose a veces/ a ratos / para/ por no agotar/ fatigar en exceso su viejo corazón,

Dans ce segment, le retour de la narration au passé n'était pas anodin et il fallait là encore respecter ce jeu temporel en traduisant « franchirent » par un passé simple.

Trois termes courants ont parfois donné lieu à des approximations. Tout d'abord, *franquear* est un verbe usuel de la langue espagnole qui convenait parfaitement ici. Est-ce la méconnaissance de la formation de l'adverbe en espagnol qui a conduit certains candidats à des stratégies d'évitement pour la traduction de « consciencieusement » ? Ou celle, non moins inquiétante, de l'adjectif *concienzudo*, souvent confondu avec *consciente* ? Le jury s'est montré plus indulgent en ce qui concerne la traduction de « avalèrent », « volées » et « escalrin » qui



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

constituaient des subtilités lexicales certaines. S'agissant d'un roman historique, la présence de mots rares ou archaïsants constitue un marqueur de distance dont le choix s'explique davantage par le registre que par la nuance de sens. Aussi le jury a-t-il été sensible à toutes les propositions qui témoignaient d'une recherche lexicale susceptible de transcrire cet effet stylistique.

19. et, la main cramponnée à la tringle de cuivre, ils grimperent, les yeux mi-clos,
y, agarrándose con la mano al pasamanos/ la barandilla de cobre, treparon/ escalaron, con los ojos entrecerrados,

Nous rappelons aux candidats qu'ils doivent être vigilants sur l'emploi des prépositions dans les deux langues. En espagnol, la préposition *con* exprime souvent la manière, tandis que son équivalent « avec » est davantage associé à la notion d'accompagnement en français. Dans les deux compléments circonstanciels de manière que comportait cette phrase, il était nécessaire d'introduire cette préposition.

Il fallait également prendre garde à éviter le calque pour la traduction de l'adverbe composé « mi-clos ». La particule « mi » n'étant pas utilisée en espagnol pour signifier l'idée de moitié, le terme **mi-cerrado*, qui plus est orthographié avec un trait d'union, constituait un barbarisme. En outre, s'agissant d'un texte littéraire, la **connotation** des termes compte autant que leur **dénotation**. Aussi le glissement du « mi-clos » à « l'entr'ouvert » n'était-il pas judicieux et le mot *entreabiertos* a-t-il été considéré comme une maladresse. De même, la simplification par emploi d'hypéronyme a été pénalisée, notamment pour la traduction de « tringle » ou de « cuivre ». Encore une fois, le lexique de base n'est pas toujours connu en espagnol, en particulier les traductions de « cuivre » ou de « grimper ». « Cramponner » est un mot moins courant, peut-être, mais qui se prêtait à différentes traductions acceptables : *con la mano agarrada / aferrada*.

20. sans admirer ni l'élégant balustre ni les voûtes, comme sur un tas d'invisibles feuilles mortes.

sin admirar la elegante balaustrada ni las bóvedas, como sobre/ como si pisaran una invisible hojarasca/ un montón de invisibles hojas secas.

Ce dernier segment montre bien que l'exercice de traduction ne doit pas se faire de façon mécanique, mais avec subtilité et discernement.

Pour la traduction de l'expression « un tas d'invisibles feuilles mortes », le jury se félicite des trouvailles de certains candidats comme : *alfombra* ou encore *manto de hojas secas*. De la même manière, certains ont fait l'effort de traduire le mot « tas » par un terme différent de celui qu'ils avaient employé pour traduire « amas » (séquence 14). Les correcteurs ont toutefois trouvé beaucoup de propositions bien moins pertinentes : *techo / conjunto / montaña / montículo*. Le terme « balustre » pouvait sembler constituer une difficulté de prime abord, mais une lecture attentive du passage permettait d'élucider son sens sans ambiguïté possible et de proposer une traduction adaptée. En revanche, le jury considère que « voûte » ne devait pas poser problème.

Nous nous sommes efforcées, dans ce rapport, d'analyser les traductions, heureuses ou fautives, rencontrées dans les copies, afin d'écartier les erreurs récurrentes et de guider les futurs candidats dans la préparation de cet exercice exigeant qu'est l'épreuve de thème. Nous espérons que ces quelques remarques et conseils leur seront profitables.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Explication de choix de traduction

1. Remarques générales

La sous-épreuve d'explication de choix de traduction fait partie intégrante de l'épreuve de traduction. Ce rappel liminaire n'a rien de superflu tant nombre de candidats ne consacrent pas suffisamment d'attention à cet exercice, qui représente pourtant 20 % de la note globale de traduction et permet d'évaluer leur connaissance et leur compréhension des mécanismes propres à chacune des deux langues, aussi bien espagnole que française, ainsi que leurs aptitudes à les expliquer dans une perspective contrastive.

Le format de l'épreuve, clairement énoncé rapport de jury après rapport de jury, et que nous rappelons ici de nouveau, conduit donc au traitement d'une question d'ordre grammatical portant sur des éléments ou des segments appartenant au texte proposé au thème ou à la version. Les candidats doivent alors présenter, en français, une réflexion structurée selon une progression logique et dont ils ne peuvent faire abstraction. Il est ainsi attendu qu'ils proposent :

- une introduction permettant d'identifier précisément le point de grammaire soumis à leur réflexion (nature et fonction d'un mot, d'un syntagme, d'une proposition...);
- une problématique correspondant au traitement de la question posée ;
- un exposé théorique du fonctionnement du point de grammaire en langue-source ;
- un exposé théorique du fonctionnement du ou des équivalents en langue-cible ;
- une justification de choix de traduction, argumentée à la lumière des exposés théoriques mentionnés précédemment, mais aussi à la lumière du texte.

Les objectifs de cette épreuve d'explication de choix de traduction exigent donc des candidats une très bonne connaissance à la fois de la grammaire espagnole et de la grammaire française. Et, s'il ne s'agit pas d'une épreuve de linguistique qui nécessiterait le maniement de concepts et d'une terminologie spécifiques à cette discipline, il n'en demeure pas moins absolument indispensable que les candidats à un concours de recrutement d'enseignants de langue fassent preuve d'un niveau de connaissances grammaticales particulièrement solide.

Ainsi, chacune des parties du discours ou encore les différentes unités syntaxiques doivent pouvoir être identifiées et nommées précisément, et non de façon générique voire vague (mot, proposition, structure...) ou encore erronée. Les candidats doivent par ailleurs être parfaitement vigilants quant à la qualité de la langue française et donc prêter toute l'attention nécessaire au respect de la syntaxe ainsi qu'à la clarté de leur expression.

Ces attentes, déjà présentées dans les rapports des années précédentes et dont nous recommandons la lecture, correspondent à un niveau de connaissances légitimement exigible de futurs enseignants. Le jury ne peut donc que se montrer intransigeant face à des copies présentant un contenu incomplet, pour ne pas dire inconsistant, reflétant souvent de réelles



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

lacunes théoriques et une impréparation à l'épreuve. Il sait aussi, à l'inverse, tout à fait apprécier et valoriser des copies dont la qualité des connaissances et de la réflexion répond aux objectifs de l'épreuve.

2. Traitement du sujet de la session 2019 :

Rappel de l'énoncé du sujet :

Après avoir identifié la nature et la fonction des unités soulignées dans « on dévisse vingt-quatre chapeaux », « l'on découvre vingt-quatre crânes chauves », « On se serre dignement la main », « on croirait assister aux prémices un peu guindées d'une garden-party », vous justifierez chacun de ces emplois. Vous comparerez cette construction en français et en espagnol pour justifier votre traduction.

Le sujet proposé cette année portait sur un point relevant des fondamentaux de la grammaire pour des candidats au CAPES d'espagnol. Ceux d'entre eux qui avaient pris soin de préparer méthodiquement et rigoureusement l'épreuve devaient donc être suffisamment armés pour traiter la question en faisant ressortir dans leurs explications théoriques, dans leurs choix de traductions et dans leurs justifications tous les contrastes entre le français et l'espagnol sur ce point de langue précis, mais aussi toutes les nuances référentielles que présentait le texte en langue source. En effet, à une forme unique en français, « on », soulignée dans les emplois à justifier, répondaient en espagnol des cas de figure multiples impliqués par les choix opérés par l'instance narrative du texte.

Ainsi que nous l'avons rappelé, et ainsi qu'y invitait le sujet, les candidats étaient dans un premier temps amenés à identifier avec exactitude le point de grammaire soumis à leur réflexion.

2.1 Identification de la nature et de la fonction des unités soulignées :

Les unités soulignées correspondent à l'emploi de « on », pronom personnel indéfini de 3^e personne. Ce pronom est invariable et ne peut être employé qu'en fonction sujet.

Son usage entre dans le cadre de l'expression de l'indétermination du sujet par laquelle, dans un énoncé, l'identité de l'agent, qui peut être une personne ou un ensemble de personnes, est indéfinie selon des degrés variables.

L'identification des unités soulignées devait évidemment conduire à nommer « on » comme pronom personnel indéfini de 3^e personne. Mais il ne s'agissait pas là d'un élément suffisant. En effet, les justifications de traductions nécessitant d'aborder des questions de degrés d'indétermination et les modalités variées de leur expression, les candidats se devaient de mentionner ces aspects dès l'introduction puis dans la problématique qui en découle, montrant ainsi à leurs correcteurs qu'ils avaient perçu les implications du sujet.

2.2 Problématique :

À partir des quatre occurrences soulignées, la question conduit à l'étude contrastive de l'expression de l'indétermination du sujet en français et en espagnol, et à envisager les modalités morphosyntaxiques de l'expression des différents degrés de cette indétermination.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

2.3 Présentation du système français :

L'exposé relatif à l'emploi de « on » en français ne pouvait être abordé de façon aussi expéditive que laconique, et il pouvait encore moins être éludé. En effet, si l'expression de l'indétermination du sujet au moyen de « on » en français présente moins de diversité, particulièrement d'un point de vue morphosyntaxique, que ses équivalents en espagnol, le traitement de la question n'en appelait pas moins un exposé tout à fait précis des traits caractéristiques de l'emploi de « on ». Les candidats qui en ignoraient les principes hypothéquaient leurs chances non seulement de traiter ce volet, mais aussi de répondre à la forte dimension comparative de la question. Cet exposé exigeait par ailleurs des candidats qu'ils illustrent la théorie par d'autres exemples que les occurrences propres au sujet posé.

L'indétermination exprimée par « on » peut être référentiellement totale, partielle ou quasi-nulle, et porter aussi bien sur une individualité que sur un ensemble bien plus large, qui conservent toujours une part plus ou moins grande d'anonymat. On considérera alors que dans « on neutralise les oppositions de personne et de nombre »¹, « on » étant invariable et toujours employé en fonction de sujet, le verbe s'accorde à la 3^e personne du singulier. « On » peut alors revêtir une valeur générique :

- ex : « *On frappe à la porte* » (= quelqu'un ; référent potentiellement de genre masculin ou féminin)
- ex : « *On est les champions !* » (= un ensemble d'extension variable)

Au-delà, étant donné ses potentialités référentielles, « on » peut être employé comme substitut de tous les pronoms personnels sujets, tout en maintenant le/les référent(s) dans l'anonymat. Il peut donc être :

- substitut de « nous », notamment à l'oral. « Je » est ainsi inclus dans un ensemble qui reste indéterminé.
 - ex : « *Laissez-nous faire, on s'en occupe.* »
- substitut de « je », dans un mode de désignation indirecte du « je », qui refuse donc de s'identifier directement par l'emploi du pronom personnel sujet « je ».
 - ex : « *On se met en quatre, et finalement ça ne va jamais.* »
- substitut de « tu » / « vous », par lequel l'adresse au « tu » et/ou au « vous » étant indirecte, l'emploi de « on » instaure une distance par rapport aux destinataires du message.
 - ex : « *Eh bien, on ne s'embête pas !* »
- substitut de « il(s) » / « elle(s) », marquant là aussi une distance avec le(s) référent(s) au(x)quel(s) ces pronoms renvoient.
 - ex : « *Il n'a pas apprécié ta remarque : on est très susceptible.* » / « *Ils n'ont pas apprécié ta remarque : on est très susceptible(s).* »

Enfin, étant donné la dimension contrastive de l'épreuve, et au regard des points faisant

¹ ARRIVÉ Michel, GADET Françoise, GALMICHE Michel, *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1986, p. 497. Nous renvoyons également pour ce volet sur la langue française à RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2009, ainsi qu'à DENIS Delphine, SANCIER-CHATEAU Anne, *Grammaire du français*, Paris, Librairie générale française, 1997.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

l'objet d'une justification de traduction, il convenait de souligner que « on » peut être employé aussi bien avec des verbes non-pronominaux qu'avec des verbes pronominaux.

3. Présentation du système espagnol :

Les équivalents de « on » correspondent à des cas de figure traités par l'ensemble des grammaires de référence ou ouvrages spécifiques², de sorte que les candidats qui avaient préparé l'épreuve avec sérieux disposaient de nombreuses ressources.

3.1 Verbe conjugué à la 3^e personne du pluriel :

La forme du verbe conjugué à la 3^e personne du pluriel est employée pour faire référence à une action ponctuelle ou accidentelle, le locuteur étant exclu de la réalisation de l'action.

Cette structure est celle qui indétermine le plus l'agent ou les agents de l'action, qui ne peuvent être strictement identifiés. L'indétermination est totale, et l'action est ainsi réalisée par n'importe quel agent (excepté le locuteur), qu'il soit représenté par un individu ou par un ensemble.

- ex : « *Llaman a la puerta.* »

L'effet de sens créé peut être celui de l'anonymat et, au-delà, induire une généralisation propre à l'expression d'un fait général.

- ex : « *Dicen que en Valencia la gente es muy amable.* »

3.2 Pronom « se » + verbe conjugué à la 3^e personne :

Cette structure est employée pour exprimer des faits d'ordre général. Le locuteur peut être inclus dans la réalisation de l'action ou, à l'inverse, en être exclu. L'indétermination peut donc être totale ou partielle.

Les principes de la construction avec « se » sont les suivants :

- le verbe français a un COD renvoyant à un ou des référent(s) inanimé(s) :
 - le substantif renvoyant au(x) référent(s) inanimé(s) occupe la fonction sujet et le verbe s'accorde donc avec ce sujet :
 - ex : « *Se contempla la posibilidad de construir un nuevo edificio.* »
 - ex : « *En este sitio se organizan conciertos maravillosos.* »

Ce type de structure constitue parfois une « passive réfléchie », reposant sur l'usage du pronom « se » dans une construction transitive, et dans laquelle le sujet n'est pas agent de l'action mais sujet-patient, aucun agent de l'action n'étant énoncé.

- ex : « *Se identificó el problema muy fácilmente.* »
- le verbe français a un COD renvoyant à une ou des personne(s) :
 - précédé de la préposition « a », le substantif COD en français occupe également la fonction de COD en espagnol et le verbe est conjugué à la 3^e personne du singulier :
 - ex : « *Se invita a tres artistas norteamericanos.* »

² Pour ce volet sur la langue espagnole, nous renvoyons notamment à BEDEL Jean-Marc, *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris, PUF, 2004 ; GERBOIN Pierre, LEROY Christine, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 1999 ; LIGATTO Dolores, SALAZAR Béatrice, *Grammaire de l'espagnol courant*, Paris, Masson, 1993 ; FRETTEL Hélène, ODDO Alexandra, OURY Stéphane, *Faits de langue en espagnol : méthode et pratique de l'analyse linguistique*, Malakoff, Armand Colin, 2019.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

- non précédé de la préposition « a », le substantif COD en français fonctionne comme sujet en espagnol et le verbe s'accorde avec ce sujet :
 - ex : « *Se admiten visitantes hasta las 20.00.* »
- le verbe français n'a pas de COD :
 - « se » occupe la fonction sujet et le verbe est conjugué à la 3^e personne du singulier :
 - ex : « *Así se dice.* »

La structure « se » + verbe à la 3^e personne est incompatible avec l'usage d'un verbe pronominal ou employé pronominalement. Il faut alors employer « uno » suivi du verbe à la 3^e personne du singulier : « *Es más fácil convencer si uno se implica plenamente* », plutôt qu'une construction incorrecte de type « **Es más fácil convencer si se se implica plenamente* ».

3.3 Emploi du pronom indéfini « uno » :

« Uno » est un pronom personnel indéfini, invariable en nombre et qui, par conséquent, ne prend pas la marque du pluriel, mais qui varie en genre et on pourra donc employer la forme « una » si l'instance d'énonciation est de genre féminin. Le verbe est conjugué à la 3^e personne du singulier.

Le locuteur est inclus à un degré plus ou moins important dans la réalisation de l'action. Ainsi, par un procédé d'atténuation de l'expression du « je », il est fréquent que « uno » renvoie au locuteur.

- ex : « *Uno / Una estudia concienzudamente para obtener buenos resultados.* »

Devant un verbe pronominal ou employé pronominalement, « uno » doit être employé pour traduire « on » :

- ex : « *Uno se queja del poco entusiasmo del grupo.* »

Du fait de l'inclusion du locuteur dans la réalisation de l'action évoquée par le verbe, et du tour moins impersonnel que revêt « uno » par rapport aux emplois du verbe à la 3^e personne du pluriel ou de « se » + verbe à la 3^e personne, « uno » peut dans certains emplois équivaloir à « je ».

- ex : « *Uno / Una tiene ganas de aprovechar el buen tiempo.* »

Au-delà de sa fonction de sujet, « uno » peut occuper la fonction de complément.

- ex : « *A uno no le gustan las situaciones conflictivas.* »

3.4 Verbe conjugué à la 1^e personne du pluriel :

Il est fréquent que le français emploie « on » à la place de « nous », particulièrement dans la langue courante. L'espagnol a alors recours à la 1^e personne du pluriel, dans une formulation incluant par conséquent le locuteur dans la réalisation de l'action.

- ex : « *Vamos al cine si te interesa alguna película.* »

3.5 Verbe conjugué à la 2^e personne du singulier :

Pour traduire « on », et surtout dans un discours parlé, l'espagnol peut utiliser le verbe conjugué à la 2^e personne du singulier, le locuteur s'incluant là aussi dans la réalisation d'une action dont il élargit le périmètre à son interlocuteur.

- ex : « *Uno acepta hacer muchos esfuerzos, pero siempre llega el momento en que*



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

te das cuenta de que la catástrofe es inevitable. »

Les exposés théoriques relatifs au français et à l'espagnol permettaient de mettre en évidence que les deux langues présentent des usages contrastés. Il était ainsi possible de dégager, synthétiquement et de façon comparative, que le français possède la forme du pronom personnel indéfini « on », systématiquement employé en fonction de sujet et suivi d'un verbe conjugué à la 3^e personne du singulier, tandis que, pour sa part, l'espagnol ne présente pas de traduction littérale pour rendre le « on » français. Il a en effet recours à différentes formes ou structures, qui expriment différents degrés d'indétermination et dont le choix dépend notamment du degré d'implication du locuteur dans l'action énoncée par le verbe. Des critères morphosyntaxiques sont également à prendre en compte dans le choix des structures utilisées en espagnol.

Sur cette base, certaines des caractéristiques propres à l'une et l'autre langue pouvaient être mises en perspective dans le cadre de la justification des emplois de « on » que le sujet appelait et, en regard, dans la justification des structures adoptées pour la traduction en espagnol.

4. Justifications de choix de traduction :

Dans ce dernier volet de leur réponse, il était attendu des candidats qu'ils étayent leurs justifications. Par ailleurs, de la même façon qu'il convenait de ne pas proposer de traductions multiples, les candidats ne devaient formuler qu'une seule justification de traduction, nécessairement en adéquation avec le choix de traduction opéré en thème.

Aussi, les propositions de corrections multiples que nous avançons ci-dessous ne visent qu'à éclairer au mieux les candidats sur les justifications qu'il était possible d'apporter en fonction des différentes structures morphosyntaxiques acceptées en thème.

4.1 Traduction de « on dévisse vingt-quatre chapeaux » :

Dans « on dévisse vingt-quatre chapeaux », « on » est employé pour exprimer une indétermination totale du sujet, représenté par un ensemble constitué des vingt-quatre hommes évoqués dans le texte (l. 14), et dont l'identité exacte n'est pas connue.

Cet emploi peut être considéré comme celui d'un substitut du pronom personnel sujet « ils », et marque une distance plus importante encore par rapport aux référents que ne le ferait l'usage du pronom personnel sujet. Par cet effet d'indétermination totale du sujet, le locuteur est exclu de la réalisation de l'action évoquée par « on dévisse » : l'instance narrative, se trouvant à distance, ne prend en effet pas part à cette action dont elle est spectatrice.

Proposition de traduction de type « desatornillan veinticuatro sombreros » :

Là où le français emploie un pronom personnel indéfini systématiquement employé en fonction de sujet et impliquant toujours l'usage d'un verbe conjugué à la 3^e personne du singulier, l'espagnol a recours, pour exprimer l'indétermination totale du sujet, à une catégorie morphologique propre au verbe, qui correspond à l'usage de la 3^e personne du pluriel. C'est la structure qui indétermine le plus l'agent ou les agents de l'action et elle permet d'exprimer une action ponctuelle – ce qui est ici le cas puisque « on » n'enlève les chapeaux qu'une seule fois – dont le locuteur est exclu, et dont la réalisation peut être effectuée par un individu ou un ensemble



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

d'individus non identifiés.

Nous proposons donc la traduction « *desatornillan veinticuatro sombreros* ».

Proposition de traduction de type « se desatornillan veinticuatro sombreros » :

S'agissant d'exprimer une indétermination totale du sujet, l'espagnol peut avoir recours à l'usage du pronom « se » et du verbe conjugué à la 3^e personne. Cette structure permet donc de restituer l'exclusion du locuteur de ce « on » qui dévisse vingt-quatre chapeaux.

Lorsque le verbe français présente un COD renvoyant à un référent inanimé, comme c'est le cas avec « *vingt-quatre chapeaux* », le COD français occupe la fonction de sujet en espagnol et le verbe s'accorde avec lui. Ainsi, « *veinticuatro sombreros* » est sujet pluriel du verbe « *desatornillar* » conjugué à la 3^e personne du pluriel.

Nous proposons donc la traduction « *se desatornillan veinticuatro sombreros* ».

La structure « *se desatornillan veinticuatro sombreros* » reposant sur l'emploi du pronom « se » et étant construite de façon transitive est alors une structure impersonnelle, dans laquelle les chapeaux n'étant pas agents de l'action mais sujets-patients, aucun agent de l'action n'est énoncé. Il s'agit alors d'une passive réfléchie.

4.2 Traduction de « *l'on découvre vingt-quatre crânes chauves* » :

Le « on » de « *L'on découvre vingt-quatre crânes chauves* », présentait la particularité de pouvoir exprimer deux degrés d'indétermination du sujet, totale, ou partielle. Cette double possibilité est ouverte :

- par le fait que « on » permet d'exprimer les différents degrés d'indétermination du sujet,
- ainsi que par l'emploi polysémique du verbe « *découvrir* », qui entretient dans ce passage une ambiguïté signifiante. En effet, le verbe « *découvrir* » peut ici vouloir dire « *enlever ce qui couvre, protège* » ou « *arriver à connaître (ce qui était caché)* » (Dictionnaire *Le Petit Robert*).

Cela impliquait deux types de traductions possibles et, conséquemment, deux types de justifications distincts.

Proposition de traduction de type « quedan al descubierto veinticuatro cráneos calvos » :

Lorsque le verbe « *découvrir* » est entendu dans le sens d' « *enlever ce qui couvre, protège* », « on » exprime une indétermination totale du sujet de l'action, dont le locuteur est exclu dès lors qu'il ne participe pas à l'acte de « *découvrir* ». L'effet d'anonymisation créé est le même que dans l'exemple précédent.

La possibilité que présente le « on » français d'exprimer une indétermination totale du sujet est ici prise en charge en espagnol par la forme du verbe à la 3^e personne du pluriel, qui permet d'exprimer une action ponctuelle, ce qui est le cas ici puisque l'acte d'ôter les chapeaux, et la situation qui en résulte (les têtes découvertes) sont ponctuels. Le recours à la 3^e personne du pluriel, forme indéterminant le plus l'agent ou les agents de l'action, exclut par ailleurs le locuteur de la réalisation de l'action énoncée par le verbe.

Nous proposons donc la traduction « *quedan al descubierto veinticuatro cráneos calvos* ».

Le choix du verbe « *quedar* », suivi de la locution conjonctive « *al descubierto* », vient à un autre titre contribuer à l'expression de l'indétermination du sujet. En effet, l'emploi du verbe « *quedar* » fait à la fois écho à son usage dans la traduction de structures impersonnelles (ex :



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

« *Quedan dos soluciones* » [Il reste deux solutions]), et à son usage dans des structures périphrastiques à sens passif sans agent énoncé, contribuant ainsi à l'expression d'une indétermination du sujet et exprimant le résultat d'une action dont le locuteur énonce le constat (ex : « *Quedan resueltas las dificultades* » [Les difficultés sont résolues]).

Proposition de traduction de type « se descubren veinticuatro cráneos calvos » :

Lorsque le verbe « découvrir » est entendu dans le sens d' « arriver à connaître (ce qui était caché) », « on » exprime une indétermination partielle qui, en l'occurrence, inclut le locuteur dans la réalisation de l'action évoquée. En effet, dans cette acception du verbe « découvrir », et en vertu de son rôle de spectateur de la scène, le locuteur prend part à l'acte de découvrir les vingt-quatre crânes, et est inclus dans la réalisation de l'action évoquée.

S'agissant d'exprimer une indétermination partielle, l'espagnol peut avoir recours à l'usage du pronom « se » et du verbe conjugué à la 3^e personne.

Lorsque le verbe français présente un COD renvoyant à un référent inanimé, comme c'est le cas avec « *vingt-quatre crânes chauves* », le COD français occupe la fonction de sujet en espagnol et le verbe s'accorde avec lui. Ainsi, « *veinticuatro cráneos calvos* » est sujet pluriel du verbe « *descubrir* » conjugué à la 3^e personne du pluriel.

Nous proposons donc la traduction « *se descubren veinticuatro cráneos calvos* ».

Cette proposition reposant sur l'emploi du pronom « se », et étant construite de façon transitive comprend alors une structure impersonnelle dans laquelle, les crânes n'étant pas agents de l'action mais sujets-patients, aucun agent de l'action n'est énoncé. Il s'agit alors d'une passive réfléchie.

L'emploi de « on » dans « *l'on découvre vingt-quatre crânes chauves* » pouvait donc ici constituer d'un côté un substitut du pronom personnel sujet « ils » (1^e proposition de traduction) et, d'un autre côté, renvoyer à un ensemble indéterminé dans lequel le « je » du locuteur est inclus, sans pour autant qu'il veuille se désigner directement (2nde proposition de traduction). L'emploi de ce « on » pouvait donc être lu de façon nuancée.

4.3 Traduction de « *On se serre dignement la main* » :

Proposition de traduction de type « Se estrechan dignamente la mano » :

Dans « *On se serre dignement la main* », « on » est employé pour exprimer une indétermination totale du sujet, portant sur un ensemble constitué des vingt-quatre hommes évoqués dans le texte. « On » peut être considéré comme substitut du pronom personnel sujet « ils », de sorte que le locuteur est exclu de la réalisation de l'action énoncée par le verbe.

Dans une perspective contrastive français / espagnol, il convient de souligner que « on » est ici employé avec le verbe « se serrer », verbe pronominal de sens réciproque, mais que, en revanche, en espagnol, l'expression de l'indétermination du sujet lorsqu'elle est liée à l'usage d'un verbe pronominal tel que « *estrecharse* » ne peut s'effectuer avec chacune des structures que nous avons présentées, et spécifiquement pas au moyen de la structure « se » + verbe conjugué à la 3^e personne.

L'indétermination du sujet étant totale, et le locuteur étant exclu, c'est à la forme du verbe conjugué à la 3^e personne, admise avec l'emploi d'un verbe pronominal, que l'espagnol a recours.

Par conséquent, nous proposons la traduction « *Se estrechan dignamente la mano* », dans une structure active où les vingt-quatre hommes sont agents et qui contraste avec les passives



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

réfléchies évoquées précédemment et dans lesquelles aucun agent n'était énoncé.

4.4 Traduction de « *on croirait assister aux prémices un peu guidées d'une garden-party* » :

Dans « *on croirait assister aux prémices un peu guidées d'une garden-party* », « *on* » est employé pour exprimer une indétermination quasi-nulle portant soit sur une individualité (le locuteur), soit sur un collectif.

À la différence des trois occurrences précédentes, ce « *on* » ne renvoie pas aux vingt-quatre hommes, mais aux spectateurs de la scène, dont le locuteur fait partie. L'effet d'anonymisation est donc bien moindre que dans les occurrences précédentes, voire quasi-nul.

Dans « *on croirait assister aux prémices un peu guidées d'une garden-party* », le locuteur se désigne indirectement lui-même comme l'agent ou l'un des agents du jugement émis, et l'emploi de « *on* » apparaît comme un substitut du pronom personnel sujet « *je* ».

Proposition de traduction de type « uno crearía asistir a las primicias un tanto estiradas de una garden party » :

Pour exprimer une indétermination du sujet quasi-nulle, le français et l'espagnol ont ici recours à des structures présentant davantage de similarités que dans les points précédents, sans toutefois être strictement identiques. En effet, les deux langues utilisent un pronom personnel indéfini de 3^e personne : « *on* » en français, « *uno* » en espagnol. « *Uno* » revêt une valeur individualisante et permet, tout en manifestant une indétermination du sujet, d'inclure le locuteur dans la réalisation de l'action énoncée par le verbe.

De la même façon que « *on* » est obligatoirement employé en fonction de sujet et implique l'usage d'un verbe conjugué à la 3^e personne du singulier, « *uno* » est lui aussi employé en fonction de sujet et doit être suivi d'un verbe conjugué à cette même 3^e personne du singulier.

Nous proposons donc la traduction « *uno crearía asistir a las primicias un tanto estiradas de una garden party* ».

Proposition de traduction de type « a uno le parecería que está asistiendo a las primicias un tanto estiradas de una garden party » :

Il était également possible de proposer une traduction de type « *a uno le parecería que está asistiendo a las primicias un tanto estiradas de una garden party* ».

Dans ce cas, après avoir souligné, à la manière du premier paragraphe de la justification de « *uno crearía asistir a...* », les similarités entre le français et l'espagnol, ainsi que les caractéristiques de « *uno* », il convenait d'ajouter à ce volet de l'explication que, à la différence de « *on* », qui ne peut être utilisé qu'en fonction de sujet, « *uno* » peut aussi être employé en tant que COI. C'est dans cette fonction qu'il est utilisé dans la proposition de traduction « *a uno le parecería que está asistiendo a las primicias un tanto estiradas de una garden party* ».

En conclusion, nous tenons à souligner que réussir la sous-épreuve d'explication de choix de traduction est à la portée de tout candidat qui a pris soin de s'y préparer réellement, et suffisamment à l'avance. L'assimilation des connaissances théoriques attendues pour cette épreuve nécessite en effet du temps. Nous ne saurions par conséquent trop encourager les futurs candidats au CAPES à consacrer, au long de leur cursus, toute l'attention et le temps



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

indispensables à un travail méthodique et assidu des grammaires espagnole et française, ainsi qu'à l'exercice régulier de l'explication grammaticale. Ce n'est en effet qu'en s'astreignant à cette démarche qu'ils se donneront de réelles chances de pouvoir répondre aux exigences de l'épreuve d'explication de choix de traduction.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Composition en langue espagnole

Les candidats trouveront dans le rapport 2018 des conseils généraux sur la méthodologie de la composition.

Trois documents, que réunissait la notion « Espaces et échanges », invitaient les candidats de cette session 2019 à prendre la juste mesure des déflagrations connues au cours des années 1930 et 1940 par l'Espagne, puis l'Europe et le monde, et de leurs répercussions immédiates sur les productions poétique et artistique de trois figures majeures des mondes hispaniques contemporains. Un tel dossier ne présentait aucune difficulté réelle dès lors que l'on s'était préparé et confronté avec force et rigueur aux deux recueils de César Vallejo au programme, *Poemas humanos* et *España, aparta de mí este cáliz*. Durant cette préparation, l'étude de l'inflexion provoquée par la Guerre civile espagnole sur la création poétique de l'auteur, dont le dernier recueil en était poématisation, était incontournable.

Le poème XV, document principal du dossier soumis à la sagacité des candidats cette session, est marqué par l'exigence d'humanité, le souci d'ouverture maximale et de partage universel d'une voix poématique dont les dernières modulations étaient adressées, bien plus qu'à « [son] semblable, [son] frère » comme Baudelaire en son temps, aux enfants du monde entier. Il convenait pour étudier ce poème, dernier de *España, aparta de mí este cáliz*, de le replacer dans la trajectoire esthétique et éthique de César Vallejo pour saisir le changement radical provoqué par le conflit fratricide espagnol sur une poésie qui, dans le maintenant de la mort, se projetait paradoxalement avec énergie vers un au-delà du texte, tel ce point d'exclamation à la toute fin du poème xv, et donc du recueil. Ce point d'exclamation est d'autant moins un point final que César Vallejo, dans son exigence d'humanisme, n'avait eu de cesse, tout au long de *España, aparta de mí este cáliz*, qu'il ouvre l'espace de son texte et celui de sa communauté de lecteurs pour atteindre et épouser enfin les contours d'une humanité retrouvée. Au commencement de la création n'est pas le pouvoir du créateur, mais la précarité de la créature, et bon nombre de textes antérieurs à *Poemas humanos* nous offrent, il est vrai, un sujet lyrique singulier car emprisonné dans ce *qu'il* est et ce *qui* est ; contrarié, songeur et désireux, il rêve néanmoins d'unité et confie à des formes belles – la poésie ? – le soin de mettre fin en apparence à l'espèce de tourment qu'il est d'abord à lui-même. Mais, comme dans les drames amoureux, la fable de l'acte créateur répète un ancestral conflit où le possible et l'impossible s'étreignent et se conjoignent, où la dépossession devient une forme singulière de maîtrise, la joie et la souffrance échangent leurs visages, et où l'homme est ensemble vainqueur et vaincu. C'est alors que, face à la « bête immonde » (Brecht) qui se répand en Europe dans les années 1930, citoyen du monde et sujet lyrique comprennent qu'il n'est d'unité que partagée. Lorsque *España, aparta de mí este cáliz* prend forme, César Vallejo aura donc planté ses balises au long des routes de l'Histoire, du Pérou à la France en passant par l'URSS et l'Espagne, et sur le chemin même de sa vie d'homme. Ainsi, chacun des recueils au programme aura-t-il superposé sa propre ponctuation à celle des conflits qu'auront connus l'homme et le poète, des pacifications et des querelles, des drames intimes ou collectifs. *Poemas humanos* et, plus que tout, *España, aparta de mí este cáliz* constituent donc les terminaisons nerveuses de l'Histoire dont le point de départ se trouve en Espagne.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Quand la Guerre civile espagnole éclate, Pablo Neruda (auteur du document 3) vit à Madrid où il exerce la charge de consul du Chili, et où il est venu pour reprendre contact avec Federico García Lorca et aussi pour connaître Rafael Alberti, Nicolás Guillén, Vicente Aleixandre, les poètes qu'il admire. Plus tard, dans ses mémoires et sa correspondance de laquelle est extrait le dernier document du dossier de composition, Pablo Neruda évoquera les bouleversements connus par une poésie espagnole propulsée vers une plus grande modernité créatrice par le vent de liberté qui s'est mis à souffler dès l'avènement de la Seconde République en 1934. Beaucoup d'intellectuels latino-américains célèbreront cet événement et, derrière l'angoisse qui les saisit lorsqu'éclate la Guerre civile, transparait donc à la fois la crainte d'un retour de la péninsule à une certaine médiocrité culturelle (doc. 1, « *¡Cómo vais a bajar las gradas del alfabeto / hasta la letra en que nació la pena !* », v. 25-26), mais aussi le souvenir douloureux de situations historiques latino-américaines récentes (doc. 3, « *Somos solidarios y responsables de la paz de América, pero esa tarea nos da también autoridad, y nos muestra el deber de que la humanidad, con nuestra intervención, salga del delirio y renazca la tormenta* », l. 12-14), où l'armée a joué un rôle décisif dans l'imposition d'un régime répressif. Autrement dit, les forces qui s'affrontent en Espagne en 1936 font écho à la réalité politique continentale de l'Amérique latine et sont comme la cristallisation des facteurs de la crise dans laquelle les nations latino-américaines se débattent. Le conflit espagnol devient exemplaire d'une situation non plus locale mais planétaire. Dans chaque pays d'Amérique latine, des camps – des clans – se constituent pour soutenir qui les républicains, qui les nationalistes. Très vite, de nombreux intellectuels latino-américains se mobilisent. Beaucoup font le voyage d'Espagne afin de collaborer activement, comme César Vallejo ou son ami Pablo Neruda, aux Comités de Défense de la République. Au reste, certains candidats avaient sans doute rencontré, dans leur étude d'*España, aparta de mí este cáliz Tercera residencia* (1935-1945), recueil écrit par Pablo Neruda sous les effets du blast provoqué par la Guerre civile espagnole, et tout particulièrement le poème intitulé « *España en el corazón* » (1937). Il n'y avait donc rien de suprenant à voir ces deux poètes et amis réunis dans un même dossier de composition, comme ils l'avaient été, à Valence, en 1937, lors du ii^e Congrès International des Écrivains Antifascistes. Cette contextualisation devait conduire les candidats sur le chemin de la formulation d'une problématique adéquate et s'inscrivant dans le cadre de la notion retenue pour ce dossier : « *Espaces et échanges.* » Plaquer des définitions de chacun de ces termes ne pouvait en tenir lieu.

L'Espagne est, tant pour César Vallejo que Pablo Neruda, cet espace en guerre initialement à l'origine de leur mobilisation et de toute la production poétique et artistique qui s'en est suivie. Tant et si bien que le dossier de composition de la session 2019 offrait, au travers des documents 1 et 3, un certain nombre de motifs qui hanteront ce qu'il est communément admis aujourd'hui d'appeler « la poésie de la guerre civile » : les écrivains latino-américains doivent s'associer à la lutte de l'homme contre un monstre sanguinaire et brutal, une sorte de Léviathan fasciste, tout entier consacré à sa tâche de destruction et de mort. Cette guerre est aussi l'affrontement entre la lumière et les ténèbres, entre les forces de progrès et les tenants d'un comportement rétrograde et obtus. Les batailles qui se déroulent sur le front espagnol acquièrent une résonance prophétique où le sort du monde, de l'Humanité, est engagé (« *Les grandes manœuvres sanglantes du monde étaient commencées* », écrit en 1937 André Malraux dans *L'espoir*). Cette guerre, faite de « *tragédies et non pas de batailles* », comme l'affirme Arthur Koestler dans *Le testament espagnol* (1938) – « *¿Batallas? No. ¡Pasiones!* », s'exclamera quant à



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

lui César Vallejo – concerne une Espagne qui n'est plus la puissance coloniale de jadis, celle des conquérants sanguinaires, des prêtres fanatiques, des fonctionnaires arrogants et corrompus, dont la *leyenda negra* avait popularisé l'image. Cette guerre est celle d'un peuple en armes, où les héros sont les miliciens, ouvriers ou paysans habiles à manier la dynamite, « la vieille arme romanesque des Asturies », pour reprendre une autre expression employée par André Malraux dans *L'espoir*. À travers cette guerre, l'Espagne retrouve la tradition *guerrillera* qui la caractérisait depuis l'invasion napoléonienne et que Goya avait immortalisée. Malgré sa violence et sa sauvagerie, cette guerre est exaltante parce qu'au contraire de la première guerre mondiale – qui avait laissé de nombreux intellectuels latino-américains horrifiés –, elle accorde encore une place aux actes de bravoure individuels : César Vallejo l'a bien compris, lui qui « personnalise » ses héros et projette son espoir dans cette génération d'enfants à laquelle s'adresse le document 1 ; Pablo Neruda terminera le document 3 par ces mots : « *se nos levanta el alma [...] hasta el sitio en que la madre inmensa nos muestra para toda la noche de los tiempos; cómo se debe morir por la libertad* » (l. 29-32).

En résumé, la guerre d'Espagne apparaît comme la geste héroïque d'un peuple aux prises avec le destin, et ici toute action humaine semble pouvoir contrecarrer le cours de la fatalité. Dans cette perspective, le poème écrit sur le champ de bataille ou sous les bombes est un « acte » qui s'intègre immédiatement à l'Histoire que les combattants sont en train de forger. Intellectuels et peuple convergent et échangent dans cette Espagne en guerre ; ils communient et se transcendent dans la mort. Tant pour César Vallejo que pour Pablo Neruda, la guerre d'Espagne est « *sangre* » et « *ruinas* », devant lesquelles ils protestent et, parfois, vocifèrent (il y a dans *España en el corazón* de Pablo Neruda une véritable poétique de l'imprécation et de l'invective que l'on perçoit dans le document 3), devant lesquelles ils se lamentent et s'interrogent. Tous deux expriment leur attachement filial à la « *madre España* », qui est aussi la mère exemplaire : si la République espagnole, Mère Universelle, est vaincue, tous les enfants du monde se sentiront orphelins, dans un monde dominé par les forces du mal, par ces forces de la tradition que Pablo Neruda et César Vallejo vouent aux tourments de l'Enfer.

Ainsi, de la confrontation des documents 1 et 3, pouvons-nous conclure que le drame espagnol affecte les racines mêmes de la production poétique de César Vallejo et Pablo Neruda, soit en les ramenant aux sources profondes de leur créativité (le thème de la mère et de la *orfandad* chez César Vallejo dans le doc. 1), soit en modifiant les modalités mêmes de leur registre poétique. Le poème « *Explico algunas cosas* » de Pablo Neruda, que quelques candidats ont malgré tout rappelé dans leur composition, donne la mesure du nouvel univers poétique auquel accède l'auteur du futur *Canto General* (1950). Quant à César Vallejo, sous l'impulsion de la guerre d'Espagne, sa poésie échappe de plus en plus à ce qu'il appelait « *la literatura de puerta cerrada* » et qu'il définissait, dans un article publié en mai 1928 dans *Variedades* de la façon suivante : « El literato a puerta cerrada no sabe nada de la vida. La política, el amor, el problema económico, el desastre cordial de la esperanza, la refriega directa del hombre con los hombres, el drama menudo e inmediato de las fuerzas y direcciones contrarias de la realidad, nada de esto sucede personalmente al escritor de puerta cerrada. Producto típico de la sociedad burguesa, su existencia es una afloración histórica de intereses e injusticias sucesivas y heredadas, hacia una célula estéril y neutra de museo. Es una momia que pesa, pero no sostiene ». Même si le jury souhaitait par-dessus tout éprouver la sensibilité littéraire des candidats face au poème xv, son étude n'en devenait pertinente que lorsque ce texte, incontournable, se voyait rapproché du tout



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

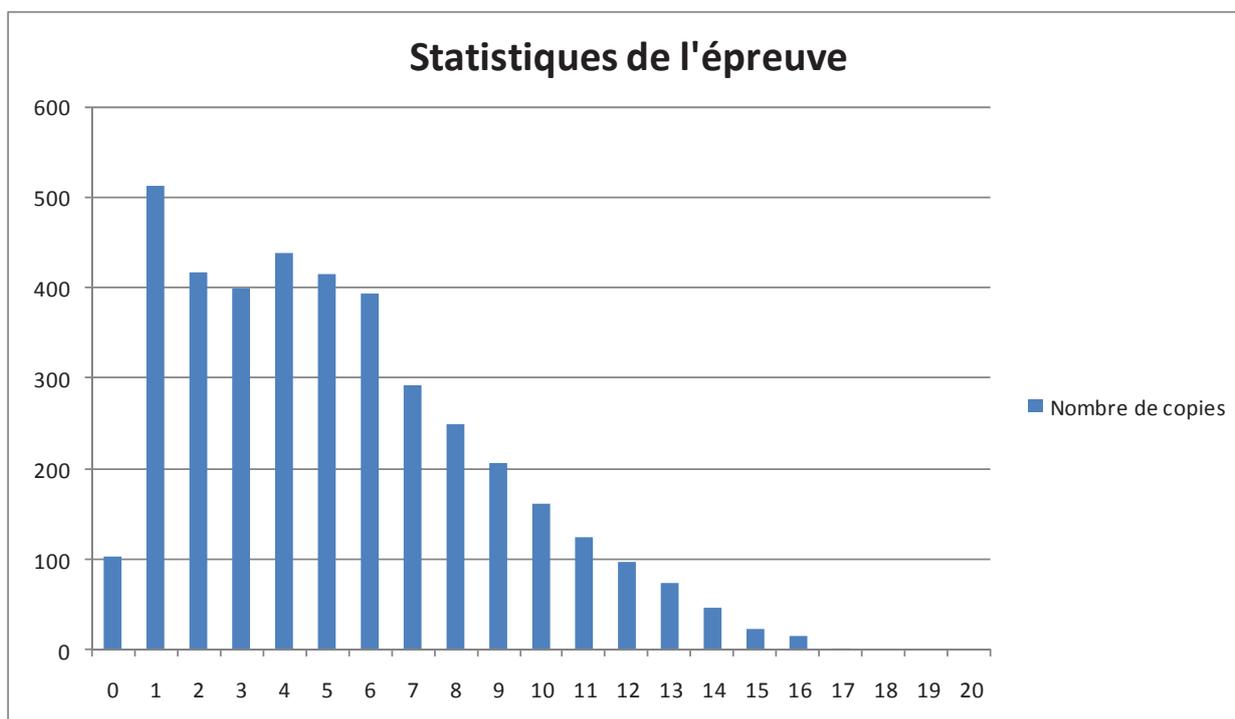
premier poème de *España, aparta de mí este cáliz*, voire était confronté à *Poemas humanos*. L'évolution est/éthique du projet de César Vallejo s'en trouvait aussitôt définie avec une plus grande précision, et l'on pouvait alors bien mieux démontrer l'impact qu'a signifié l'Espagne en guerre sur l'acte créateur. Un espace de mort peut conduire, paradoxalement, à un espace de vie, celui dessiné par les contours d'un poème. Le poème xv s'inscrit précisément dans une perspective messianique : l'expérience espagnole laisse présager de la possibilité d'une rédemption, d'une transformation des conditions de vie et d'une libération de l'homme : un homme nouveau échappant à l'emprise de l'absurde et du mal. De l'espace espagnol en guerre, le sujet lyrique entraîne ses lecteurs et les générations à venir vers un espace plus vaste, dans le secret espoir d'un monde meilleur. Comme l'écrit Pablo Neruda : « *los ojos de los niños [...] no nacieron para ser enterrados, sino para desafiar la luz del planeta* » (doc. 3, l. 7-8).

Or c'est précisément cette foi en l'émergence d'un homme nouveau qui ouvre la voie à un contraste des plus féconds entre les documents 1 et 2, *Niño geopolítico mirando el nacimiento del hombre nuevo*, toile peinte par Salvador Dalí en 1943. Il nous faut insister, au passage, sur l'absolue nécessité d'une lecture attentive du paratexte de chacun des documents qui permet d'éviter toute confusion en la matière et doit inviter à établir des liens autrement féconds entre eux. De cette confrontation entre l'analyse de chacun des documents dépendait la construction d'une composition dynamique. Le tableau de Dalí ne s'inscrivait absolument pas dans le même contexte historique de Guerre civile espagnole que le poème de César Vallejo et le texte de Pablo Neruda, de la fin de années 1930. Il prenait appui sur un espace bien plus grand : celui du monde en 1943, espace meurtri par un conflit mondial s'étendant de l'Europe au Pacifique. Chez Salvador Dalí, le regard du spectateur se trouve mis en abyme à travers celui d'un enfant qui observe la naissance d'un homme nouveau à un tournant de la Seconde Guerre Mondiale, tandis que le monde est à feu et à sang. Inquiétant, cherchant la protection d'un être rongé par le temps, cet enfant observe comment un homme se débat de toutes ses forces pour se libérer d'un œuf plastique dont dégoulinent les continents. Il ne s'agit évidemment là que d'éléments de descriptions. S'ils demeurent insuffisants en tant que tels dans le cadre d'une composition, leur réunion n'en constitue pas moins une étape préalable indispensable à l'analyse du document.

L'interprétation du tableau de Salvador Dalí restait relativement ouverte à partir du moment où, de façon méthodique et systématique, et notamment par le recours à la méthodologie et aux outils d'analyse pertinents – iconographiques en l'espèce –, ce document était confronté aux deux autres, et ce, dans chacun des mouvements articulant la composition. En effet, les documents iconographiques donnent trop souvent lieu à des interprétations fantaisistes. En dépit des évidentes différences génériques entre les deux supports, on ne pouvait ne pas être sensible aux points de suspension et aux points d'interrogation dans le poème xv de César Vallejo qui trouent l'espace de la page de la même façon que cet homme nouveau perce sa coquille et troue simultanément l'espace de la toile de Salvador Dalí. Le jury ne pouvait qu'apprécier et valoriser toute composition ayant su exploiter avec sensibilité et intelligence la matérialité même des documents de ce dossier (l'acoustique du poème de César Vallejo ; la prose poétique du texte de Pablo Neruda ou les volumes géométriques de la toile de Salvador Dalí).

Enfin, après doubles corrections des 4018 candidats ayant composé sur cette épreuve, il nous est possible de dresser le graphique des statistiques de l'épreuve ci-dessous permettant une vue panoptique des résultats obtenus sur ce dossier : les lecteurs du présent rapport constateront que, comme à l'accoutumée, le jury a utilisé l'éventail des notes qui lui était disponible – et que

confirme un écart type de 3,55 –, notant de 19,4 à 0/20 l'ensemble de ces 4018 travaux. La moyenne de cette épreuve est sensiblement la même que celles des précédentes sessions (05,57/20). 1833 copies ont pu se situer au-dessus de la moyenne alors que 2185 n'ont pu franchir le seuil de la note à deux chiffres. Il faut rappeler une évidence : la qualité, la richesse et la précision de la langue espagnole font partie des critères d'évaluation des copies.



Proposition de corrigé

Introducción

El *dossier* propuesto nos invita a concienciarnos del impacto ético y estético que supusieron para César Vallejo, Pablo Neruda y Salvador Dalí la Guerra civil española (doc. 1 y 3) y la Segunda Guerra mundial (doc. 2). Al reunir a tres artistas – llamémoslos así de manera genérica para mayor comodidad – coetáneos que vivieron en sus carnes propias la bomba atómica que llega a representar para la Humanidad cualquier guerra, el objetivo del presente *dossier* es invitarnos a reflexionar sobre las respuestas que puede formular el Arte –tanto poético como pictórico– frente a este tipo de sismo; entre las respuestas figuran, como lo hemos mencionado, un compromiso tanto político como artístico. Si España es el punto de partida de tal concienciación por parte de César Vallejo y Pablo Neruda de la obsolescencia humana programada acelerada en tiempos de guerra, si la Guerra civil española significó el punto de encuentro de toda una generación de poetas y artistas que esta crónica de una muerte anunciada preocupaba sumamente, todos – y en este *dossier* tenemos a dos de los máximos representantes



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

de la poesía latinoamericana que este conflicto impactó ética y estéticamente – se empeñaron en ir más allá de una mera descripción de los combates. En efecto, el espacio español y/o europeo en guerra significó la necesidad imperiosa, una especie de imperativo categórico kantiano (doc. 3) de transformar este espacio de destrucción en espacio de construcción, este espacio de muerte en espacio de vida.

Dicho de otra manera, una posible problemática sobre la que estribar el presente *dossier* podía radicar precisamente en tal dialéctica: ¿cómo pretende el Arte participar de la reorganización geopolítica de la Humanidad tras un terremoto de semejante magnitud? Cuando una guerra cierra el horizonte de los posibles, cuando una guerra traga a toda una humanidad condenada de ahora en adelante a sobrevivir, ¿cómo puede el Arte actuar para abrir nuevas vías de escape? En un espacio en plena tormenta, nuestro *dossier* demuestra el poder de resiliencia del Arte. Si nuestros tres documentos confirman el colapso de una época, sin embargo los tres sueñan con la recreación de un espacio otro, un espacio nuevo, un espacio fuera del espacio y un tiempo fuera del tiempo, en los que renacerá un hombre nuevo (doc. 2). Claro está que este renacer tan sólo será posible tras una larga y dolorosa gestación (doc. 2), claro está que este renacer, en el momento de creación de los tres documentos, tan sólo tiene los contornos borrosos de un sueño, pero nuestros tres artistas siguen con esta clara fe de que todo sigue posible. Si el artista no puede influir directamente en el curso de la Historia de la Humanidad, a lo mejor puede confiar en que de su trabajo se desprenderá la energía suficiente para que estos “niños del mundo” (doc. 1) sigan adelante con lo que resulta ser un combate indispensable a la supervivencia de una Humanidad en peligros de extinción. Siguiendo esta lógica, bien podríamos afirmar que Salvador Dalí sigue esta lucha por la supervivencia de la Humanidad iniciada antes de su fallecimiento por César Vallejo.

I. España (1936-1939), punto de convergencia de los poetas

Europa como tierra de escritura. Del conjunto de poemas que escribió César Vallejo a lo largo de los catorce años que pasaron entre su llegada a Europa y su muerte en París, los quince textos ordenados por números romanos que componen *España, aparta de mí este cáliz* poseen una cohesión geográfica e histórica, pues giran en torno a la Guerra civil española. Se trata de un proceso de (re)escritura constante de los poemas en función de los recorridos geográficos, históricos y políticos de César Vallejo. Pablo Neruda redacta parte de su *Tercera Residencia* en Madrid. Ahora bien, Salvador Dalí crea su cuadro no en España sino en su exilio estadounidense y en plena 2ª Guerra mundial.

España como tierra de publicación de *España, aparta de mí este cáliz*. A la muerte de César Vallejo el 15 de abril de 1938, el conjunto es publicado en las Ediciones Literarias del Comisariado, Ejército del Este, en enero de 1939. Fue compuesto por la División de Imprentas del Ejército del Este en la imprenta de la Abadía de Montserrat en las montañas de Barcelona. La edición estuvo a cargo de Manuel Altolaguirre, poeta de la generación del 27 y gran editor también –especialmente de *Tercera Residencia* de Pablo Neruda en la misma abadía–, que realiza una intensa labor editorial en España y, después de la Guerra civil, en Cuba y México.

“España en el corazón”: hacia el compromiso. Tanto César Vallejo como Pablo Neruda vivieron intensa y dramáticamente el conflicto cainita y su compromiso fue total con la causa republicana. Mientras Pablo Neruda trabajó como cónsul de Chile en Madrid, César Vallejo fue a España dos veces durante la guerra y las dos veces visitó el frente. La primera, en diciembre de



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

1936, como vocero del Comité de Defensa de la República de España en París, la segunda cuando asistió al iiº Congreso Internacional de Escritores para la Defensa de la Cultura que tuvo lugar en Madrid, Valencia y Barcelona, en 1937. El texto de César Vallejo se elabora durante estas dos estancias, alimentándose probablemente, a distancia, de los diversos medios de información a su alcance y en particular de los periódicos de guerra, que fueron numerosos y relevantes: los procedentes del frente, batallones o ramas del ejército republicano, de sindicatos de obreros y campesinos, organizaciones regionales y culturales (*El Mono Azul* dirigido por Alberti), que era algo así como órgano oficial de la intelectualidad republicana. El poeta es testigo de las atrocidades de la Guerra civil y portavoz de todos los mártires del conflicto. En el doc. 3, son de notar las numerosísimas repeticiones de “veo” (8 ocurrencias + “miramos la realidad y el futuro para cobrar pasión y confianza”, § 2) que bien podemos relacionar con la omnipresencia de la vista en el doc. 2. Si se asocia dicha impronta de la vista a la propia mirada del espectador, pasan a formar como una especie de cadena que nos une, espacial y temporalmente, a la urgencia de la situación pintada en el cuadro de Salvador Dalí y nos hace partícipes de este compromiso.

El encuentro de la poesía con la Historia: un arte que lucha con la palabra. Estos intercambios y estas intensas amistades que unieron a todos estos poetas revelan la importancia que, en la década de los 30 y 40 comenzó a tener la consabida noción de compromiso político en Europa, y en particular en el mundo hispánico, y cómo ello cristalizó en la Guerra civil española en el apoyo y la actitud comprometida adoptada por los intelectuales, escritores, artistas, a través de las diversas y numerosas acciones de defensa de la República española, entre las cuales, la más pertinente será, como ya se mencionó más arriba, el iiº Congreso Internacional de Escritores para la Defensa de la Cultura. La Guerra civil como una “guerra de poetas”: en el doc. 3, Pablo Neruda insiste en los deberes y obligaciones de los poetas hacia la Historia (“tengo que salir a gritar por los caminos y así me estaré hasta el final de mi vida. Somos solidarios y responsables de la paz de América, pero esa tarea nos da también autoridad, y nos muestra el deber de que la humanidad, con nuestra intervención, salga del delirio y renazca la tormenta”, l. 11-14). Prueba de ello, la impresionante producción poética tanto de escritores españoles y latinoamericanos republicanos reconocidos como de otros escritores populares menos conocidos. Está también el caso emblemático de Pablo Neruda y el vuelco que da su poesía, a partir justamente de la Guerra civil española, reivindicándose como comprometida y social, cambio marcado por el poema “España en el corazón”. En el doc. 3 §1, Pablo Neruda confirma el impacto provocado por el conflicto sobre su pensamiento poético:

yo he querido romper con mi pequeña y desordenada poesía el cerco de misterio que rodea al cristal, a la madera y a la piedra; yo especialicé mi corazón para escuchar todos los sonidos que el universo desataba en la oceánica noche, en las silenciosas extensiones de la tierra o del aire, pero no puedo, no puedo, un tambor ronco me llama, un latido de dolores humanos, un coro de sangre como nuevo y terrible movimiento de olas se levanta en el mundo.

El doc.1, de una manera totalmente distinta, es también expresión de una poesía comprometida como denuncia del fascismo oscurantista (§3, v. 19) y exaltación de la lucha de los republicanos. Por su parte, la responsabilidad del escritor, para César Vallejo, implica un doble



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

movimiento: la consubstanciación entre los escritores e intelectuales y el pueblo, temas que encontramos en el doc. 3: “se nos levanta el alma hasta el sitio en que las manos de todos los hombres cerrados se juntan, hasta el sitio en que todos los puños cerrados se juntan”, l. 29-31), es decir, una unión horizontal (doc. 3: repetición de “se juntan”), sin jerarquía y en segundo lugar, la ruptura de las fronteras entre el espíritu y la materia. Esta unión, también podría resultar de esta cadena de miradas evocadas anteriormente en el doc. 2.

II. Hacia un nuevo orden mundial: la nueva geopoética de César Vallejo, Pablo Neruda y Salvador Dalí

Repercusiones sobre el trabajo poético y artístico (reflexión sobre la articulación entre “*espaces*” e “*échanges*”). Lo fundamental, en definitiva, a la hora de estudiar el papel de estos múltiples periplos por esta España en guerra, sus campos de batalla y el impacto provocado por ellos sobre la Humanidad, radica en demostrar la inflexión que supusieron sobre el quehacer poético.

Penetrar estos espacios caóticos significa, tanto en César Vallejo como en Pablo Neruda, un adentrarse por los meandros de una humanidad en vías de extinción. Pero, como lo demuestran los verbos en pretérito perfecto del título del doc. 3 –tiempo verbal con mucho peso en el texto–, estos intercambios humanos e intelectuales conllevan una inmediata y duradera –por no decir definitiva– modificación de la escritura. Pablo Neruda lo evoca, como lo vimos anteriormente, en el §1 del doc. 3. El caso de César Vallejo resulta más interesante a través de una básica comparación del lenguaje poético entre *Poemas humanos* y *España, aparta de mí este cáliz*: mientras en el primer poemario se empeña César Vallejo en brutalizar sistemáticamente el verso y la lengua, en su última entrega poética, parece apaciguarse el “ontorritmo” del verso e incluso emerger cierta musicalidad, esa musicalidad típica del doc. 1 materializada por anáforas o epíforas que hacen de este poema un verdadero himno a “los niños del mundo”. De ahí resulta este concepto de “geopoética”: una escritura que es una geografía cuyos contornos vienen definidos por los ya mencionados viajes en el primer movimiento de esta reflexión. Porque se nos propuso el ultimísimo poema de César Vallejo, bien podemos atrevernos a sintetizar el recorrido poético de César Vallejo de *Poemas humanos* hacia *España, aparta de mí este cáliz*, a partir, por ejemplo, de la mención de los cambios dentro del sistema de las personas gramaticales: del *yo* al *tú*, del *tú* al *él/ella*, de *él/ella* a los “hermanos humanos” y *nosotros*, de *nosotros* hacia los “niños del mundo”.

En resumidas cuentas, se definen los nuevos contornos del espacio de las geopoéticas vallejana y nerudiana conforme va desplazándose la visión de ambos sujetos líricos de lo individual o lo colectivo (doc. 1: §1 v. 1: se puede entender el vocativo aquí como una asimilación de los pueblos de la tierra a unos niños en coherencia metafórica con la representación alegórica de la Madre España que unifica todo el poema); el ansia de unidad –obsesión central del poeta– encarna en la unidad colectiva, en el advenimiento del reino de la masa, cuando el *tú* y el *yo* se confunden en la solidaridad de todos en torno a la fuerza de la esperanza y el proyecto o la posibilidad de construir un conjunto de “hermanos humanos”, esto es una Humanidad.

El anhelo de una nueva palabra. *España, aparta de mí este cáliz* resulta ser una *praxis* poética que no sólo refleja el compromiso del escritor, a través de una obra como testimonio o denuncia, sino también –y sobre todo– que abriga el anhelo de una nueva palabra que emerja del



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

cuerpo social, de su lucha y de su sacrificio. En este sentido, resulta ser más que una obra de vena social y comprometida: el poema xv es un himno de corte mesiánico (véanse en el doc. 1 las múltiples proyecciones hacia un espacio y un tiempo otros).

Si, con toda la razón, se suele insistir sobre el papel protagónico que César Vallejo otorga al pueblo en *España, aparta de mí este cáliz* y sobre la manera con la que el pueblo asume su propia lucha y su propia causa –definido como “instinto histórico” al ser portador de un valor que no sólo supera lo individual sino también lo local o nacional– este *dossier* se centra en la figura muy peculiar de “los niños del mundo”; figura que César Vallejo es el único de los tres poetas latinoamericanos –tradicionalmente convocados a la hora de reflexionar sobre las influencias de la Guerra civil española sobre el quehacer poético: César Vallejo, Pablo Neruda y Nicolás Guillén– en valerse de esta figura para seguir con la proyección espacial y temporal evocadas antes. En el doc. 3, Pablo Neruda los menciona (“caen en la tierra española por los laberintos de la historia los ojos de los niños que no nacieron para ser enterrados”, l. 6-7), pero no parece ir más allá de esta trillada metáfora. Los “niños del mundo” son una manera de instalar el mensaje humanista de César Vallejo en un espacio fuera del espacio y un tiempo fuera del tiempo. El doc. 2, como lo notifica su título, aboga exactamente por esa misma nueva geopolítica. En este sentido, una comparación entre el doc. 1 y el más largo poema escrito por César Vallejo, “Himno a los voluntarios de la República”, demuestra que se introduce al actor protagónico colectivo que es el motor de la lucha, a través de una palabra de exaltación –con ritmo amplio, en versos endecasílabos o en versículos compuestos (7+11 ó 9+7) o en alejandrinos– dirigida a un *tú* que primero César Vallejo va a individualizar a lo largo del texto a los diferentes agentes sociales (el voluntario, el miliciano, el proletario, el campesino, el obrero...) para volver, al final, a una pluralidad que engloba no sólo al pueblo español sino a todos los pueblos, a través de las figuras de los voluntarios de otros países y regiones. Este poema prepara la evolución hacia el espacio de nuestro poema xv. La doctrina marxista y su concepción materialista de la Historia parecen superados en el doc. 1 gracias a una visión utópica –en el sentido etimológico de la palabra– en la que esta comunidad y fraternidad de “niños del mundo” adquiere un carácter mesiánico gracias a su poder de transformación del mundo.

El doc. 1 y el doc. 2 evocan el advenimiento de un tiempo de plenitud y de cierta manera la abolición de la Historia posibles por el sacrificio y la muerte en el combate. Esta nueva geopoética también aparece en el doc. 2 con el nacimiento de un nuevo mundo en la parte superior del cuadro: si las lecturas de este cuadro son, como no, múltiples y seguramente complementarias, bien podemos apuntar la presencia, en el doc. 2, de toda una intericonicidad religiosa de fuerte contenido bíblico (inversión del Génesis con el nacimiento de un nuevo Adán que tiene lugar después del de Eva; una Eva que es una versión de la Eva de Cranach el Viejo carcomida por el tiempo...) que incitaría a centrarnos en la creación de un Nuevo Mundo, por parte de Salvador Dalí, hartado alejado del dogma católico. Siguiendo tal distanciamiento, el Nuevo Mundo que resultaría de esta nueva geopoética vendría definido en la parte superior derecha del cuadro en la que, en efecto, descubrimos un mundo virgen de toda construcción humana, al contrario del paisaje que, simétricamente, aparece en el mismo plano pero a la derecha.

Tectónica de las placas. El nacimiento del nuevo hombre provoca una reorganización geopolítica del mundo a raíz de la 2ª Guerra mundial. Si bien la fuerza de cambio son las clases oprimidas, el actor mayor de esa energía constructiva y entonces utópica son los “niños del mundo” del doc. 1 que parecen ser retratados en el doc. 2 con este nuevo hombre cuyo



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

nacimiento doloroso presenciamos. Fijarse en las representaciones pictóricas de la fuerza que dimanan de esta mano que se sujeta al continente europeo para mejor extraerse de su cáscara de un huevo paradójicamente blando y este pie que ya no cabe en lo que era otrora su embrión. Bien podemos relacionar la falla transformante continental del doc. 2 con la fuerza de ruptura provocada por los puntos suspensivos y luego los signos de admiración del poema de César Vallejo. El doc. 3 concluye nuevamente con un sistema de repeticiones –(“[España] está fundida en el destino del mundo, está en los *nuevos* caminos del viejo océano que ella revelara hace siglos [...], España ha renovado y hecho temblar con *nueva* vida ante la luz universal”)– que no hace sino recordar el doc. 2.

En el doc. 1 César Vallejo define a estos “niños del mundo” como el pueblo elegido, con una misión en el marco de la realidad histórica crucial que están a punto de vivir tanto España como Europa y el mundo, como si César Vallejo intuyera este nuevo mundo cuya geopolítica fuera definida por Salvador Dalí años después, en el doc. 2. En la lucha del pueblo español, en su entrega y sacrificio, encontrará su sentido más que el país: la humanidad entera. César Vallejo lee la historia de España desde esa perspectiva. El valor universal de la acción futura de los “niños del mundo” viene aquí poetizado en el poema xv mediante los signos de admiración que nos proyecta, por su energía, hacia una verticalidad fuera del tiempo y del espacio, pero es de notar que esa energía encuentra sus raíces en otro poema titulado “Batallas”.

La Humanidad alcanzada con esos “niños del mundo” es aquella que deja atrás al individuo, al ser egoísta, al ser aislado, sufriente, huérfano en virtud de una fraternidad y un amor. Si nos focalizamos en las personas gramaticales, es relevante observar que en *España, aparta de mí este cáliz*, hay una progresiva predominancia de la tercera persona y de la segunda en detrimento del yo, mucho más presente en los otros poemarios como es consabido. La terca repetición de la palabra “hombre” que cierra cada verso del poema “Batallas” le otorga a este término valor de finalidad, de horizonte: el texto se colma de esta palabra, parece preñado de ella, como el universo entero, repetición que remite al retorno a una elementalidad original e infantil, como lo sugiere el candor de los últimos versos.

En resumidas cuentas, la comunidad de los “niños del mundo” encarna la esperanza de una nueva humanidad compuesta por estos agentes de esa “microvida” (José Ángel Valente) que se opone a la “macrohistoria”. De manera paulatina, César Vallejo fue avanzando hacia una progresiva “*desanonimización*” de todas las figuras heroicas que aparecen en *España, aparta de mí este cáliz*: antes de llegar a este espacio colectivo formado por los “niños del mundo”, los combatientes y héroes aparecían con nombre propio y gracias a su singularidad, fueron preparando esa imagen de lo humano que resultan ser esos “niños del mundo”. De todos estos nombres se destacaba la pertenencia popular, el carácter heroico en la lucha y el sufrimiento en la vida.

III. Horizontalidad y verticalidad: virtualidades del espacio de la página y del cuadro

Tanto César Vallejo como Salvador Dalí (a lo mejor menos Pablo Neruda, pero con algunos matices desarrollados más lejos) van más allá de un mero compromiso al proponernos una nueva definición del espacio artístico como el de una singular alquimia en que el ideal político se conjuga con las preocupaciones metafísicas y ontológicas, en que la conciencia histórica, la importancia capital que se le otorga a la guerra, el ser derrumbadero de la Historia, engendran una palabra –



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

tanto poética como pictórica— anhelosa de construir un nuevo lenguaje que se desprende de la página o del cuadro.

En este sentido, merece destacarse el poder de todos los elementos gráficos que crean, en la página o el cuadro, un espacio nuevo por donde podría inmiscuirse el renovador soplo de energía evocado anteriormente. Véanse doc. 1 § 3 vv. 20-26: a las cuatro exclamaciones del §1 suceden aquí otra serie anafórica de cinco oraciones exclamativas que anticipan las explosiones y los daños de las fuerzas franquistas. Aunque César Vallejo nunca le haya otorgado a la práctica oral el sentido máximo que tenía para él la palabra escrita, aquí, *España, aparta de mí este cáliz* termina proyectándose visual y acústicamente hacia una comunidad de lectores que resulta ser también una comunidad de oyentes; relacionándose así mejor César Vallejo con el Pablo Neruda que conocemos y que, por aquel entonces, se vuelve “poeta-diapasón” al hacerse el portavoz de todos aquellos que no tienen derecho de expresarse; el doc. 3, en este sentido, rebosa de musicalidad. Partitura también en cierta medida, el poema xv se estructura en torno a un innegable sistema rítmico y fónico que crea una red acústica que comunica el valor religioso con el republicano: §4 vv. 39-41. Prueba de ello, la anáfora del imperativo que desemboca en una larga enumeración exclamativa de términos sonoros antes de que se hagan, a petición del sujeto lírico, cada vez más tenues.

Contra la muerte, la palabra. La palabra oral, transmitida sobrevive a la muerte, salva de la muerte. Permanece, perdura más allá de los destinos humanos al transmitirse a estos “niños del mundo”. Y ello gracias al poder del silencio de la horizontalidad de los puntos suspensivos del que emerge el vigor de la verticalidad de los signos de admiración que, insisto, no concluyen el poemario y menos aún la obra de César Vallejo. Asociados a unos signos de admiración —que son, de cierta manera, una proyección muy *rimbaldiana* de la voz poemática que percibimos §4 con los dos verbos de movimiento en imperativo “salid” > “id” y su reducción sonora— “niños del mundo” se ven proyectados hacia delante de la misma manera que el nuevo hombre del doc. 2 parece proyectarse hacia nosotros saliendo del marco estricto de la pintura. Se podría, para completar el estudio, relacionar este movimiento vertical ascensional oponiéndolo al movimiento de caída materializado en el doc. 1 § 1 vv. 3-4 // § 3 vv. 17-19 // § 4 vv. 42-51: el trisílabo “si cae” provoca aquí una ruptura rítmica con el endecasílabo precedente lo que remeda la brutalidad de la caída; el efecto se ve reforzado por el encabalgamiento abrupto entre el v. 3 y 4 (“si cae / del cielo”) que concretiza la caída en términos espaciales (antítesis cielo ≠ tierra; arriba ≠ abajo). § 3 vv. 17-19: descenso al inframundo (“de la tierra para abajo”). §3: “si cae / España” // § 4: “si la madre / España cae”).

Espacios entre la vida y la muerte. Los puntos suspensivos, los signos de admiración (doc. 1) y esta fractura de la cáscara blanda del huevo del doc. 2 mantienen un vínculo entre obra de arte, realidad histórica, metafísica y ontología. La realidad actúa sobre el Arte, y el Arte actúa sobre la realidad. Ésta sería pues una de las lecciones proporcionadas por un mundo en guerra donde el Hombre tiene la confirmación de su finitud. Cómo no pensar, a través de esta geometría espacial, en el *Guernica* de Picasso, que César Vallejo aún no ha descubierto y que verá seguramente a su vuelta a París.

En definitiva, tanto el doc. 1 como el doc. 2 o 3 nacen de la carne, de la vida. Los engendra la lucha de hombres y artistas por un ideal humanista, es decir que esta lucha vital cambia nuestra visión de lo que es o puede el Arte a partir del momento en que se mantiene un espacio de intercambios con la sustancia de la vida, pero también con el resto de los “hermanos hombres”



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

que conforman nuestra Humanidad. Desde esta perspectiva, estos puntos suspensivos, los signos de admiración –que abundan en el poema xv como en el resto del conjunto, *Poemas humanos* incluido– y la línea de fractura vertical del doc. 2 son la figura metonímica de la Poesía y del Arte en tiempos apocalípticos. El signo de admiración que germina de estos puntos suspensivos recrea poéticamente la convicción vallejana de que Arte y vida son indisolubles, de que el Arte auténtico, el Arte más valioso brota de la vida, e incluso a veces de la muerte.

En resumidas cuentas... A la hora de concluir este *dossier*, podemos decir que a través del drama español, pero también mundial, los tres artistas convocados se afirman como artistas escatológicos ya que en la visión apocalíptica que dan de la guerra está el mensaje de que la muerte y la destrucción, además de expresar el punto límite de un momento histórico, son el punto extremo en que el Hombre puede acceder a otro espacio, a otra vida.

Ante las carencias humanas y metafísicas de los tiempos modernos que vive en carne propia César Vallejo o Pablo Neruda y Salvador Dalí desde el exilio, el verbo y la pintura asumen un lenguaje profético, anunciador de esperanza de una nueva Historia, de un nuevo espacio u/tópico, dicho de otra manera: una nueva Humanidad. La magnitud de la aspiración del verbo producido por César Vallejo, la transformación de un espacio de muerte en espacio de fuerzas creadoras de vida y libertad en el doc. 2 resultan ser, en definitiva, el salto milagroso hacia la utopía de una Humanidad plena.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Épreuves orales d'admission



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Épreuve de mise en situation professionnelle

Principes de l'épreuve :

Modalités

Le temps de préparation dont disposent les candidats est de 3h pour les deux parties de l'épreuve (en espagnol et en français). Chacune de ces parties se compose de 20 minutes d'exposé suivies de 10 minutes d'entretien avec le jury.

Objectifs

L'épreuve de « mise en situation professionnelle » vise à évaluer la capacité du candidat à **concevoir une séquence pédagogique**. Elle prend appui sur un dossier composé de supports variés, dans le but de mesurer les compétences du candidat en matière d'**analyse de documents** puis d'**élaboration d'un projet pédagogique**.

L'épreuve se compose ainsi de deux parties indissociables et indispensables dans la démarche d'un enseignant : d'abord, percevoir, dans un dossier, la cohérence et la complémentarité de documents de nature différente, être capable de les analyser puis, à partir de cet ensemble, construire une séquence pédagogique. Ces deux parties, complémentaires, doivent s'enchaîner logiquement, la partie en espagnol devant amener progressivement à construire la partie en français.

L'épreuve est aussi l'occasion de mesurer la capacité du candidat à **mobiliser des connaissances culturelles** dans la conception de séquences pédagogiques, l'enseignement d'une langue étant intimement lié à l'histoire, aux arts, à la littérature... des pays dans lesquels elle est parlée.

Enfin le jury évalue, dans les deux parties de l'épreuve, la capacité du candidat à **adopter une posture professionnelle** propre au futur enseignant qu'il aspire à être.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Première partie de l'épreuve (en langue espagnole)

1. Descriptif et attentes générales du jury

Format de l'épreuve

La partie de l'épreuve en espagnol est brièvement expliquée dans le dossier fourni aux candidats : il s'agit dans un premier temps de présenter tous les documents en les mettant en relation puis, dans un second temps, d'analyser le document 1. Pour cette partie proprement disciplinaire de l'épreuve, il est attendu des candidats une **qualité d'expression satisfaisante** – correction et richesse de la langue de même qu'une bonne capacité à communiquer, à la fois pendant la présentation et lors de l'entretien –, et une **maîtrise de la compréhension écrite, de la méthode du commentaire et des outils d'analyse** de documents littéraires et historiques, picturaux et filmiques. Enfin, le jury évalue la capacité des candidats à mobiliser leurs **connaissances culturelles** sur le sujet du dossier.

Pour chacune des étapes de cette épreuve, le présent rapport précise les attentes et donne des conseils pour que les candidats puissent travailler sur ces différents points.

Liste commentée des 10 documents principaux des sujets de la session 2019

1. Un poema de Pablo Neruda, "La United Fruit Co.", Canto V, en "La arena traicionada", *Canto General* (1950).
2. Un fragmento de la novela de Miguel Delibes, *El camino* (1950), Barcelona, Ediciones Destino, Destino libro 100, 2006, pp. 7-10.
3. Un fragmento de la novela de Gustavo Martín Garzo, *El valle de las gigantas*, Barcelona, Debolsillo, 2000, pp. 61-76.
4. Un poema de Pablo Neruda, "Despedida a Zoilo Escobar", en *Para nacer he nacido* (1978), Madrid, Austral, 2010.
5. Un fragmento del diario de Cristóbal Colón, *Diario de a bordo*, en Juan Gil y Consuelo Varela (ed.), *Textos y documentos completos*, Madrid, Alianza, 1995.
6. Un cuadro de Bartolomé Esteban Murillo, *Primavera (La Florista)*, óleo sobre tela, 120,7 x 98,3 cm, Londres, Dulwich Picture Gallery, 1665-1670.
7. Un poema de Miguel Hernández, "Rosario, dinamitera", *Viento del pueblo* (1937), en *Antología poética*, Madrid, Austral, pp. 221-222.
8. Un texto de Rosario Murillo (primera dama, vicepresidente de Nicaragua y escritora), "El rojo vivo de tanto amanecer (con son de pueblo)", *Barricada*, 22 de septiembre de 2018, disponible en: <http://barricada.com.ni/al-rojo-vivo-de-tanto-amanecer/>.
9. Un fragmento de la novela de José María Merino, *El centro del aire*, en *Novelas del mito*, Madrid, Alfaguara, 2000, p. 526.
10. Un fragmento de un discurso de Francisco Franco, pronunciado en la inauguración del "Valle de los Caídos", *La Vanguardia*, 2 de abril de 1959, pp. 3-4.

Cette année, 6 sujets ont porté sur l'Espagne et 4 sur l'Amérique latine. Ils couvrent une période allant du Siècle d'Or à l'époque contemporaine, et une grande partie des champs des études hispaniques : littérature, civilisation et arts picturaux. Parmi ces documents, on compte en



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

effet trois extraits de romans, trois poèmes ou textes poétiques, trois textes de civilisation et un tableau. Bien qu'aucun extrait filmique n'ait été proposé cette année comme document principal, il n'est pas exclu que ce soit le cas ultérieurement.

Ces données montrent la **variété culturelle** des supports utilisés et la nécessité pour tout candidat se présentant au concours du CAPES de **connaître le monde hispanophone** dans sa diversité, de même que les enjeux majeurs ou particularités communes aux différents pays. Elles doivent également indiquer aux candidats l'importance d'un entraînement régulier à l'analyse de tout type de document.

Connaissances culturelles

Le jury félicite les candidats qui ont su prendre appui sur une véritable culture générale, ce qui leur a permis une bonne compréhension des documents. De **solides connaissances culturelles** sont en effet essentielles non seulement à la réussite de cette épreuve mais aussi, à plus long terme, à l'exercice de la fonction d'enseignant de langue. Il déplore cependant parfois des lacunes importantes : un candidat au CAPES d'espagnol se doit de connaître Pablo Neruda, Rubén Darío, Bartolomé Esteban Murillo, Christophe Colomb ou la situation politique actuelle de l'Espagne. Ces incertitudes conduisent fréquemment à d'importants contresens (par exemple, Christophe Colomb est perçu comme quelqu'un de généreux parce qu'il donne des babioles aux indigènes) ou à véhiculer des clichés, en particulier sur l'Amérique latine.

Le jury rappelle par conséquent aux candidats qu'il est indispensable de connaître les auteurs et artistes majeurs de la culture hispanique, la période et les courants littéraires ou artistiques dans lesquels ils s'inscrivent, leurs principales œuvres. Il est donc vivement conseillé aux candidats de faire des fiches sur les grands auteurs et artistes du monde hispanique, ainsi que sur les principaux événements historiques des différents pays, ce qui leur évitera des contresens sur les documents de civilisation, dont certains peuvent être très récents (par exemple, le texte de Rosario Murillo sur la situation actuelle du Nicaragua). L'enseignement dans le secondaire doit entremêler langue et culture, faire des liens entre des aires géographiques et des époques différentes, et cette première partie de l'épreuve en espagnol est, de ce fait, indispensable à la deuxième partie (la création de la séquence pédagogique en français).

Langue

Le niveau de langue en espagnol constitue une part importante de la note finale à cette épreuve. Le jury se félicite d'avoir entendu cette année des candidats dont le niveau global était meilleur que lors des sessions précédentes. Il a toutefois sanctionné ceux dont le niveau ne présentait pas les garanties suffisantes à l'exercice du métier de professeur d'espagnol.

On recommande aux futurs candidats de soigner leur niveau de langue sur tous les plans : la **correction et la richesse linguistiques** (il faut bannir les barbarismes, veiller à une bonne maîtrise des temps et des modes et à l'usage d'un vocabulaire riche et varié), le **registre** (l'épreuve est une situation professionnelle qui exclut l'emploi de termes ou d'expressions du registre familier), mais aussi la **communication** (il est nécessaire de parler à haute et intelligible voix, de ne pas lire ses notes et de regarder tous les membres du jury).

Le jury a par ailleurs observé parfois un certain relâchement pendant **les entretiens**. On attire donc l'attention sur le fait que le soin apporté à l'expression doit être constant et se maintenir jusqu'à la fin de l'épreuve.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

2. Étape 1 : présentation et mise en relation des documents du dossier (environ 5 minutes)

Descriptif

Dans cette première partie de l'épreuve, il est demandé aux candidats de **présenter** les différents documents du dossier en espagnol, puis de les **mettre en relation** autour d'un **axe fédérateur**. Il s'agit de trouver un juste milieu : d'une part, produire une **présentation synthétique** qui ne soit pas une analyse ou un commentaire de texte pour chacun des documents et, d'autre part, développer suffisamment la présentation pour qu'elle ne se limite pas à une lecture du paratexte donné en première page et qu'elle permette de **saisir les spécificités** formelles et thématiques du dossier (nature, thèmes principaux, contexte, genre, ton, registre...). Ce n'est qu'à partir de cette description et en tenant compte de toutes les caractéristiques de chacun d'eux qu'ils pourront trouver l'axe fédérateur qui les relie.

Chacune de ces étapes – détaillées ci-dessous – doit **mener logiquement vers la suivante** : la présentation conduit le candidat à mettre en lumière ce qui relie les documents et à identifier et formuler, sur cette base, l'axe fédérateur ou la problématique du dossier.

Dans cette partie de l'épreuve, le jury a valorisé les candidats qui ont su saisir la spécificité de chacun des documents et la cohérence de l'ensemble, tout en s'appuyant sur leurs connaissances personnelles du monde hispanophone.

Structure de l'exposé

Présentation des documents du dossier

C'est en faisant apparaître les enjeux de chacun des documents successivement et en les situant dans leur contexte, que le candidat parviendra à les mettre en relation de la façon la plus pertinente et la plus logique possible. Voici quelques étapes indispensables pour que la description soit complète :

- **Expliciter, et non pas répéter le paratexte** de façon précise en mobilisant ses connaissances personnelles : replacer les documents dans leur contexte, les auteurs dans un courant littéraire, etc., évoquer les dates de composition et l'origine des auteurs (lorsque ces éléments peuvent s'avérer pertinents). On conseille par ailleurs aux candidats de consulter le rapport de 2017 (p. 42), qui rappelle les normes typographiques d'une bibliographie dont la maîtrise est essentielle pour éviter les contresens dans l'identification des auteurs ou du genre des documents.
- **Décrire la forme et le genre des documents**, par exemple : la métrique d'un poème, la composition d'une image, la forme d'un texte en prose, ses modalités narratives... La précision terminologique est toujours valorisée.
- **Identifier la thématique de chacun des documents** en sélectionnant les éléments qui font sens, mais aussi en s'interrogeant sur la façon dont ce thème est abordé, le point de vue de l'auteur ou de l'artiste, le ton, etc.

Le jury rappelle que, si une présentation précise et pertinente est demandée aux candidats, il ne s'agit pas de réaliser une analyse approfondie de chacun des documents dans cette première sous-partie. Il est en effet recommandé de consacrer **environ 5 minutes** à la présentation et à la mise en relation des documents, de façon à pouvoir réserver les 15 minutes restantes au commentaire du document central.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Mise en relation des documents

Cette seconde étape est centrale car elle démontre que le dossier a été compris dans son ensemble et que le sens et l'intérêt de chacun des documents ont été saisis. Il ne s'agit pas simplement de trouver un point commun entre les documents, mais de faire ressortir l'**axe fédérateur** qui traverse le dossier.

Mettre en relation, c'est relier les supports du dossier entre eux à partir de leur(s) thématique(s) commune(s). La mise en relation doit donc découler des documents eux-mêmes, de leur analyse préliminaire. Il est aussi recommandé aux candidats de rechercher un éventuel motif commun (la fleur dans le dossier Murillo - Garcilaso, le livre dans le dossier comportant un texte de José María Merino), qui peut les mettre sur la piste d'une mise en relation plus précise ou parallèle au thème général. Les documents peuvent se compléter, se contredire, s'opposer, offrir différents points de vue, étoffer une réflexion au plan synchronique ou diachronique... Même s'il s'agit d'une relation thématique des documents entre eux, il est rappelé aux candidats de **ne pas négliger la spécificité et la forme** (l'humour, l'ironie, le motif du *Tempus fugit*, l'apparition du fantastique, le style pictural, la composition...) car elle aussi fait sens. C'est **à partir de ce questionnement** que le candidat peut comprendre la **logique** du dossier, son axe fédérateur, sa problématique.

Pour être bien préparés à cette partie de l'épreuve, le jury recommande aux candidats de s'entraîner à analyser en temps limité divers types de documents tout au long de l'année pour être capables, le jour du concours, d'en saisir rapidement les enjeux.

3. Étape 2 : analyse du document central (environ 15 mn)

Descriptif de l'étape

Dans cette partie de l'épreuve, le jury évalue les **capacités d'analyse, de synthèse et d'organisation** : l'exposé doit donc être **clair, structuré et argumenté**. Les dossiers ne sont pas des prétextes pour aborder un thème : il ne faut pas négliger leur aspect spécifique, leur forme ou les utiliser pour « plaquer » des connaissances en dehors de tout contexte sans les analyser.

Le jury déplore par ailleurs l'excessive brièveté de certaines présentations. Il est fortement conseillé de consacrer environ **15 minutes** à cette partie de l'analyse, sans quoi celle-ci sera inévitablement superficielle et allusive.

Structure de l'exposé

Introduction

Dans la mesure où le document central a déjà fait l'objet d'une présentation au début de l'épreuve, on peut simplement **rappeler brièvement les éléments du paratexte** (genre du document, auteur et date de composition), afin de réserver l'essentiel de cette étape à la problématisation.

La **problématique** proposée pour l'analyse du document 1 doit lui être **spécifique**, et ne pas constituer une reformulation de la mise en relation des documents du dossier. Elle doit être **clairement définie et formulée**.

Le développement qui suit vise avant tout à répondre à cette problématique, de manière structurée et argumentée : il est donc indispensable, lors de l'introduction, d'**annoncer un plan d'étude**. On conseille vivement aux candidats de **donner un titre à chacune des parties** que



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

comprend leur analyse afin que le jury puisse suivre sans difficulté le déroulement de leur pensée. Trop souvent, le plan est annoncé de façon confuse, ce qui sème le doute sur la nature de l'analyse qui va être menée (linéaire ou thématique). Il est vivement recommandé de ne laisser aucune ambiguïté à ce sujet. On rappelle par ailleurs aux candidats que le choix d'un plan linéaire ou thématique doit toujours s'effectuer en lien avec le document à analyser, certains documents se prêtant davantage à l'une ou l'autre modalité.

Dans le cas d'un plan linéaire, les candidats annonceront clairement les lignes de chacune des parties (ou dans le cas d'une séquence filmique, le minutage). Le plan linéaire doit permettre de mettre en exergue la progression du document : le découpage doit donc faire sens, car il permet au candidat de montrer sa bonne compréhension du document et de ses enjeux.

Le jury attire l'attention sur le fait qu'une analyse thématique ne dispense en aucun cas de proposer un découpage du document (texte ou séquence filmique) : cette étape est en effet indispensable à une bonne compréhension et constitue le point de départ d'une analyse attentive.

Développement

On attend des candidats qu'ils **respectent le plan annoncé** et qu'ils apportent un soin tout particulier aux **transitions**. Celles-ci permettent au jury de suivre la progression de l'analyse et d'en percevoir la cohérence.

Par ailleurs, le candidat ne doit pas perdre de vue que le développement vise à **répondre à la problématique** formulée pendant l'introduction : il doit donc régulièrement montrer en quoi son analyse apporte une réponse à cette problématique. L'objectif n'est pas de tout dire sur le document, mais de **relier l'analyse à la problématique** : il est par conséquent nécessaire de faire des choix stratégiques et de sélectionner les éléments pertinents dans le cadre de cette analyse.

Enfin, le document n'est pas prétexte à des digressions sur le sujet mais doit être étudié pour lui-même et interprété. On ne saurait trop recommander aux candidats de se prêter à un **entraînement régulier** pendant leur année de préparation, afin d'acquérir la méthode et les outils nécessaires pour mener à bien cet exercice dans un temps réduit (environ 1h30 de préparation pour la partie de l'épreuve se déroulant en espagnol).

Conclusion

Cette partie de l'épreuve ne doit en aucun cas être négligée. Il ne s'agit pas d'un simple résumé de l'analyse : une bonne conclusion doit synthétiser les éléments les plus significatifs du développement et proposer une ouverture.

La **synthèse** est en effet l'occasion pour le candidat de montrer qu'il a répondu à sa problématique et de revenir sur les principaux enjeux du document et sur le message que l'auteur a voulu transmettre, préalable indispensable à la deuxième étape de la conclusion, mais aussi à la discussion qui s'ouvrira lors de l'entretien.

L'**ouverture**, pour sa part, permet au candidat de faire preuve de sa maîtrise du champ disciplinaire, mais également de ses capacités à construire des réseaux de sens. Cette ouverture peut prendre différentes formes : autres œuvres en lien avec la thématique centrale, autres événements historiques liés, etc.

Outils d'analyse

Le jury déplore que de nombreux candidats ne maîtrisent pas encore les outils d'analyse du texte ou de l'image nécessaires à cette partie de l'épreuve. Cela les conduit souvent à faire de la



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

paraphrase, laquelle est à bannir absolument de l'étude du document central.

En revanche, le jury a valorisé ceux qui ont fait preuve de **précision terminologique** et ont su **tenir compte de la spécificité du document** : on n'analyse pas de la même façon un texte littéraire, historique, un tableau... Il est donc indispensable d'adapter les outils d'analyse au genre du document. On conseillera ainsi aux candidats de parfaire leur connaissance des figures de style, des modalités narratives ou encore de la métrique, en vue de l'analyse d'un texte littéraire (la maîtrise de la versification espagnole, des rimes, du rythme étant exigée par le jury). Les outils d'analyse historique dans le cas d'un discours, par exemple... et iconographique (perspectives, nuances chromatiques, lignes de fuite, proportions, symbolique...) sont eux aussi indispensables. Ainsi, dans le cas du dossier ayant pour document central le tableau de Murillo, il était nécessaire de ne pas réduire ce dernier à *un bodegón*, mais d'observer la dimension symbolique de la fleur qui faisait écho au reste du dossier, notamment au poème de Garcilaso. Rappelons enfin que, même si aucun extrait filmique n'a été proposé cette année, les candidats doivent également se préparer à l'analyse d'un tel document en approfondissant leur maîtrise des outils spécifiques. Toutefois, l'évocation, l'identification ou l'énumération de figures de style, de formes picturales ou de procédés filmiques n'est en aucun cas suffisante. Il est impératif de **donner du sens à ces procédés**, de les interpréter et d'expliquer leur intérêt ainsi que leurs enjeux esthétiques et thématiques. En d'autres termes, les candidats doivent absolument relier la « forme » et le « fond », en s'appuyant systématiquement sur le document pour justifier leur propos.

4. Étape 3 : entretien (environ 10 mn)

L'entretien a pour objectif de permettre aux candidats d'améliorer, de rectifier, de préciser certains points qui pourraient paraître peu clairs ou incorrects lors de leur exposé. Les questions visent donc à les aider et non à les mettre en difficulté. Tout ce qui est amendé ou nuancé pendant l'entretien peut améliorer considérablement la note finale. Par ailleurs, l'impossibilité de répondre à une sollicitation ne signifie pas échec à l'épreuve. Le candidat a donc tout intérêt à profiter de ce **moment d'échange**, qui constitue pour lui une opportunité de compléter ou d'enrichir sa prestation.

Certains candidats ont bien compris tout l'intérêt de cette partie de l'épreuve et ont fait preuve d'écoute, de réactivité et d'humilité. Le jury a apprécié cette attitude positive qui est le gage d'une **posture professionnelle adaptée au métier** qu'ils souhaitent exercer.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Deuxième partie de l'épreuve (en langue française)

Objectif de la deuxième partie de l'épreuve

Cette seconde partie a pour but de vérifier la capacité du candidat à proposer une démarche didactique et pédagogique pertinente à partir des documents qui lui sont proposés. Si les questions sont présentées séparément pour les besoins de l'épreuve, il est essentiel que le candidat montre, dans son exposé, qu'il a compris la globalité de la démarche attendue et qu'il a su établir des liens entre chacune d'elles. Cette seconde partie est menée en français et se divise en deux temps : un exposé du candidat qui ne pourra pas dépasser 20 minutes et un entretien avec le jury qui n'excèdera pas 10 minutes.

Après avoir brièvement présenté les documents dont ils disposent, les candidats exposent et justifient leurs choix en répondant successivement aux six questions du dossier. L'ensemble de l'exposé constituera une démarche pédagogique cohérente et réaliste. Les prestations les plus réussies cette année sont celles qui ont fait montre de bon sens et d'un début de recul professionnel. Il s'agit pour les candidats de montrer qu'ils sont capables d'identifier une entrée culturelle, un niveau de classe et un ordre de traitement des documents pertinent au regard de leur difficulté et de leur projet pédagogique. Les outils linguistiques ciblés faciliteront l'accès au sens des documents et donneront aux élèves les moyens de réaliser le projet final visé. Enfin, les activités qu'ils proposent permettent à la fois de lever les difficultés d'ordre culturel, linguistique ou pragmatique et de préparer les élèves à la réalisation dudit projet.

Lors de l'entretien, les candidats seront amenés à expliquer, développer, modifier certaines de leurs propositions.

Bilan global de la session 2019 et conseils généraux

Le jury se réjouit de constater que la plupart des candidats se sont sérieusement préparés à l'épreuve. Les notions au programme et les documents de référence tels que le CECRL sont globalement connus, la méthodologie et les attendus de l'épreuve semblent avoir été assimilés. Nous conseillons toutefois aux candidats d'éviter de recourir à une terminologie qu'ils ne maîtrisent pas : le travail en îlots ou la classe inversée, par exemple, sont des modalités pédagogiques spécifiques qui ont pu être citées cette année sans qu'elles soient réellement pertinentes et efficaces dans le contexte proposé.

D'autre part, nous tenons à préciser que cette partie de l'épreuve, bien qu'elle évalue les compétences didactiques des candidats, nécessite un solide bagage culturel, sans lequel il n'est pas possible de cerner les enjeux des documents. Si le jury n'attend pas un degré d'expertise élevé sur l'ensemble des thématiques, il est en revanche en droit d'exiger un niveau minimum de connaissances sur les grands auteurs, artistes, épisodes majeurs de l'histoire et de la civilisation du monde hispanique. Comment en effet appréhender le dossier sur *Don Quichotte* sans identifier le personnage sur le document iconographique et sans reconnaître la phrase proposée comme un extrait de cette même œuvre ? Comment travailler la séquence portant sur *El Valle de los Caídos* en méconnaissant les conditions de sa construction, les différentes étapes du franquisme ou les débats actuels sur l'exhumation du corps de Franco ? Ainsi, la maîtrise des contenus disciplinaires et une analyse précise et efficace des documents à disposition sont des préalables indispensables à toute didactisation des supports. Nous ne saurions donc que trop conseiller aux candidats de se



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

forger une solide culture hispanique, en s'appuyant sur les cours qui leur sont prodigués, mais aussi sur leurs recherches et sur une lecture assidue et régulière de la presse espagnole et latino-américaine.

Enfin, nous recommandons aux candidats de lire attentivement la première page du dossier. En effet, celle-ci comporte des informations significatives, telles que la taille des tableaux par exemple, qui ne sont pas reprises dans les pages suivantes.

Rappel de la consigne :

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 ?

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

Les séquences pédagogiques s'articulent autour de contenus culturels et civilisationnels que les élèves vont acquérir à partir de l'étude des différents documents qui les composent. Cette question revêt donc une importance fondamentale au moment de construire une séquence. Pourtant, elle a cette année été survolée par nombre de candidats.

Rappelons qu'il ne s'agit pas ici de proposer une liste exhaustive de connaissances hors-sol liées de près ou de loin aux auteurs ou à la période historique à laquelle se rapporte le dossier, mais de **sélectionner** les éléments culturels que les élèves pourront acquérir grâce à celui-ci. De nombreux candidats se sont contentés de lister tous les noms propres présents dans le dossier sans chercher à justifier leurs choix ni à repérer les connaissances essentielles qui apportaient un éclairage sur la thématique, créant ainsi un effet catalogue dénué de sens et de lien avec les autres questions.

Il ne s'agit pas non plus de faire des élèves des experts en littérature ou en civilisation hispanique, ou de transmettre des connaissances de façon descendante, mais bien de **faire émerger celles-ci du travail de compréhension et d'expression sur le document**. Prenons



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

pour exemple le dossier constitué du poème « La United Fruit Co. » de Pablo Neruda, d'un extrait du récit de Miguel Angel Asturias : « La Galla » et d'un poème de Roque Dalton : « O.E.A. ». Il est vrai que Pablo Neruda est un auteur phare de la littérature hispanique mais les élèves n'auront pas besoin, pour l'étude de ce dossier, de connaître l'intégralité de son œuvre ni de sa biographie. En revanche, il sera important d'insister sur les spécificités du *Canto General* ainsi que sur l'engagement politique dans l'art, aspect qui se retrouve dans les trois documents du corpus. De la même façon, la compréhension de ce dossier ne nécessitait pas de retracer toute l'histoire des nations latino-américaines, de la découverte de l'Amérique à l'époque contemporaine. En revanche, il semblait nécessaire de s'attarder sur les dictatures en Amérique latine, sur le rôle de l'impérialisme étasunien dans le sous-continent et sur la guerre froide.

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

Cette question a été plutôt réussie cette année, car les candidats ont montré une bonne maîtrise des programmes, des niveaux attendus et des notions. Nous tenons toutefois à rappeler qu'il est nécessaire de justifier les choix opérés. Pour ce faire, les candidats pourront se fonder sur la thématique du dossier, mais ils ne devront pas oublier de tenir compte de la difficulté des supports : supposent-ils un accès à l'implicite ? Requièrent-ils des prérequis culturels ou linguistiques importants ? Nécessitent-ils un certain degré de maturité ? Il conviendra également d'être capable de distinguer ce qui caractérise les différents niveaux du cadre (notamment A2, B1 et B2), tant dans les compétences de communication que dans la maîtrise et l'étendue linguistiques.

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

Dans la plupart des dossiers, plusieurs ordres sont envisageables en fonction du niveau de classe choisi et du projet envisagé. Le jury attend des candidats qu'ils montrent, à travers l'ordre des documents, la **cohérence de leur projet pédagogique**. Les meilleures prestations sont celles qui savent établir des **liens entre les documents**, qui mettent en avant la construction du sens tout au long du projet pédagogique et proposent une progressivité dans les apprentissages. Pour faire un choix efficace, le candidat doit avoir une bonne connaissance des documents, de leurs difficultés et de leurs enjeux, et avoir défini le projet final qu'il souhaite mettre en place. Il évitera en revanche de fonder ses choix sur des idées reçues (aucun type de support, par exemple, n'implique une position précise dans la séquence, il n'est ni systématique ni interdit de placer un document iconographique en première position) pour se laisser guider par son bon sens et son discernement.

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

Après avoir défini un ordre, il est indispensable de s'interroger sur les difficultés que pourraient rencontrer les élèves puis de mettre en place des stratégies afin d'y remédier. Le but étant là encore de faciliter l'accès au sens et de permettre l'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

Les difficultés peuvent être d'ordre linguistique évidemment mais elles peuvent être également culturelles et pragmatiques, ce qui n'a pas été traité par certains candidats. Les



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

difficultés linguistiques étant les plus faciles à repérer, nous rappelons qu'elles doivent être ciblées en fonction du projet pédagogique : il ne faut donc pas tomber dans l'écueil de relever toutes les difficultés lexicales, grammaticales, syntaxiques, etc. et il est indispensable de les hiérarchiser. Les aides proposées ont souvent été pertinentes, comme les notes de bas de page (définition, étymologie, synonyme, traduction, carte heuristique...), mais nous insistons sur l'intérêt de donner des exemples précis et de les justifier. Par ailleurs, il existe de nombreux autres outils qui favorisent l'autonomie des élèves en leur permettant d'acquérir des stratégies transférables comme le travail de repérage favorisant l'accès au sens (codes couleurs permettant de repérer les champs lexicaux, les temps verbaux...), le travail de recherche dans le dictionnaire, etc.

Les difficultés culturelles doivent également être repérées et hiérarchisées par les candidats, en choisissant ce qui va être porteur de sens pour la compréhension des documents et le projet pédagogique dans son ensemble. Les remédiations proposées devront donc fournir des informations aux élèves pour leur permettre de contextualiser les documents. Pour ce faire, certains ont proposé à juste titre des chapeaux explicatifs, des frises chronologiques, des cartes projetées afin de localiser les lieux évoqués. Ainsi, dans le dossier composé de l'extrait du *Diario de a bordo* de Cristóbal Colón, du tableau de Fernando Botero *Adán y Eva*, et de l'extrait de *El Arpa y la sombra* d'Alejo Carpentier, il était par exemple judicieux de proposer d'élucider les toponymes qui apparaissent dans le texte de Colón afin de dégager l'erreur d'orientation de l'expédition. Certains candidats ont proposé la réalisation de diaporamas ou de capsules-vidéo à partir de travaux de recherche à la maison, en salle multimédia, au CDI avec le/la professeur(e) documentaliste, en interdisciplinarité... Ces propositions sont pertinentes dès lors qu'elles sont accompagnées d'un guidage précis de la part de l'enseignant. Or, la plupart des candidats ne semblaient pas avoir conscience de cette éventualité et ne semblaient pas en mesure d'envisager des consignes précises et efficaces. D'autres candidats ont proposé la lecture d'un article de presse afin d'aborder le contexte culturel du dossier : l'idée est intéressante si l'on précise qu'il s'agit d'un article purement informatif et très court afin de ne pas ajouter une difficulté supplémentaire aux élèves.

Enfin, il est nécessaire de repérer les difficultés pragmatiques que peuvent rencontrer les élèves, à savoir l'accès aux formes de discours et aux procédés rhétoriques utilisés, à la composition des documents iconographiques. Il est également indispensable de donner aux élèves les outils d'analyse adaptés aux différents supports. Certains candidats ont pu proposer des remédiations pertinentes en ce sens : lecture théâtralisée par l'enseignant mettant en relief le ton humoristique, dramatique ou ironique d'un extrait ; travail de repérage des caractéristiques du discours (tournures laudatives, figures de style...) par un code couleur ou une grille d'analyse ; fiches-outils ou fiches modélisantes (facilitant l'analyse de la composition d'un tableau, l'étude de la métrique...) ; projection d'un tableau de façon fragmentée afin de guider les élèves vers les éléments importants, etc. Cette stratégie peut être d'ailleurs très intéressante pour l'analyse de la photo *Propaganda del FSLN que quedó de la campaña que hizo este partido* (Agencia EFE), *El Nuevo Diario*, du 3 novembre 2016, qui pouvait être jugée difficile d'accès : l'enseignant pourra alors guider ses élèves en attirant l'attention sur les éléments porteurs de sens (les candidats, le slogan, les bulletins de vote, etc.).

Le jury a donc valorisé la pertinence des difficultés relevées et leur hiérarchisation, adaptées au contexte d'enseignement et au projet pédagogique, ainsi que la proposition et la



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

justification de remédiations opérantes afin de mettre les élèves en confiance et en situation de réussite.

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

Il est indispensable pour cette question de savoir ce qu'est un « outil linguistique » : en ce sens, nous encourageons les futurs candidats à lire le rapport de la session 2018 qui en expose très précisément la définition.

Encore une fois, il ne s'agit pas de faire une liste exhaustive de tous les faits de langue du dossier, mais bien de hiérarchiser les outils linguistiques que le dossier pourra faire acquérir ou réactiver en contexte. Il est judicieux, pour cette question, de mettre en avant la progression dans l'acquisition des outils linguistiques, leur réemploi d'un document à l'autre, et enfin leur utilisation au moment du projet final.

Ainsi et à titre d'exemple, dans le dossier composé de l'hommage de Pablo Neruda « *Despedida a Zoilo Escobar* », extrait de *Para nacer he nacido* (1978), de l'extrait du roman de Alejandro Palomas *Un hijo* (2015) et du poème de Vicente Aleixandre « *En la plaza* », extrait de *Historia del corazón* (1954), il était intéressant de souligner et d'étudier l'expression des émotions, des sentiments et des exhortations à aller vers l'autre et à vivre pleinement la relation dans le document 3, qui pouvait être abordé en début de séquence ; ces outils pouvaient ensuite être consolidés et complétés par l'analyse du document 2 qui permettait d'ajouter l'expression des souvenirs, des projets et des envies à partager à nouveau. Il était alors possible de proposer une tâche intermédiaire permettant de réinvestir et de fixer ces outils, comme la rédaction d'une lettre à un être cher par exemple. Enfin, ce travail pouvait être approfondi par l'étude du document 1 qui demandait un commentaire plus élaboré, grâce aux outils acquis et réactivés au fil des séances précédentes. Cette progression permettait ainsi la maîtrise des outils linguistiques nécessaires au projet final qu'il est demandé aux candidats de présenter clairement. Pour ce dossier, il était intéressant de proposer la rédaction d'un hommage à une personne réelle ou imaginaire, dans un poème ou une lettre, en utilisant les tournures affectives, l'expression des souvenirs, des moments partagés, ainsi qu'une exhortation à vivre pleinement cette relation.

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

Le projet pédagogique ayant été défini, les candidats doivent encore exposer les activités langagières qu'ils mettront en place. Nous rappelons qu'il n'est pas obligatoire de travailler toutes les activités langagières dans une même séquence : elles doivent être adaptées au dossier et au projet pédagogique. Les activités langagières doivent participer à la réception des documents, à l'accès au sens, venant compléter les remédiations proposées en amont, et elles doivent également permettre la mise en œuvre d'une démarche actionnelle. Les élèves sont alors mis en situation de recevoir une information, de comprendre, de repérer, d'apprendre, d'utiliser, de réemployer, et de faire, l'objectif étant toujours de les entraîner et de les accompagner vers le projet final. Par conséquent, le jury attend des propositions concrètes de réception (relever, citer, compléter...), de restitution (mettre en commun, résumer...) et de production (décrire, commenter, justifier, argumenter, faire...). Ces propositions doivent être précises et surtout opérantes : repérer les tournures affectives pour ensuite être capable de les utiliser ; souligner les temps de passé pour ensuite contextualiser ou encore donner du sens (personnage qui raconte ses



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

souvenirs...), etc. Il est indispensable de formuler des consignes de travail claires, au sein d'activités réalistes et acceptables : il n'est pas recevable de lancer en classe un débat sur le viol (« Pour ou contre le viol » !) ; il n'est pas pertinent de demander la réalisation d'un dialogue entre Ève et le serpent à partir du tableau de Botero. La question 6 est la dernière étape avant l'entretien et nous avons souvent constaté que certains candidats ne consacraient pas le temps nécessaire à une bonne démonstration du déroulé des activités langagières qu'ils proposaient. Car il s'agit bien là de montrer au jury les entraînements progressifs mis en œuvre par l'enseignant à partir du dossier : les activités de réception et de production. Il est important de prendre le temps de développer cette question fondamentale, avec précision et pertinence, afin de convaincre le jury des compétences didactiques acquises par les candidats.

Nous exposons ici plusieurs activités langagières qui pouvaient être proposées pour le dossier composé d'un extrait du roman *El centro del aire* de José María Merino, de l'illustration de Lorenzo Goñi de *Don Quijote de la Mancha*, et du sonnet de Rubén Darío « Libros extraños » de *El cante errante*. Ce dossier permet de sensibiliser les élèves au plaisir de la lecture et au pouvoir des livres, en les conduisant à une réflexion sur l'écriture. Il peut être travaillé en cycle terminal, plutôt avec une classe de Terminale LELE car on peut souligner, par exemple, l'importance de l'implicite dans ces documents. Nous proposons comme projet de fin de séquence en expression orale en interaction : un café littéraire où les élèves présenteraient une œuvre qui les aurait particulièrement impressionnés, en argumentant et en justifiant leur choix (grâce aux outils acquis au cours de la séquence sur l'impact de la littérature, l'expression des émotions, le pouvoir des mots...). Il serait ensuite possible d'échanger tous ensemble afin d'attribuer le prix du lecteur. Les activités langagières que nous proposons ci-dessous suivront l'ordre des documents 2-3-1 : l'illustration introduit la thématique de l'imaginaire à partir de la question de la lecture et du pouvoir envoûtant des livres ; le sonnet de Rubén Darío montre la lecture dans un processus de transformation grâce à la découverte du monde et de soi-même apportée par les livres ; et enfin, ce processus de transformation est à l'œuvre dans l'extrait du roman de José María Merino : à travers la découverte des plaisirs de la lecture par le personnage principal est également abordée une réflexion sur l'écriture et le rôle de l'écrivain.

DOCUMENT 2 : En expression orale en interaction à partir du titre du document 2, les élèves seront invités à une *lluvia de ideas* sur leurs connaissances de Don Quichotte. Viendra ensuite la projection de la citation : un travail de réflexion et d'échange en binôme sera proposé afin que les élèves accèdent au sens de celle-ci et la relient au document iconographique, grâce à une mise en commun et sous forme d'hypothèses. L'enseignant guide alors les élèves dans l'analyse du document en projetant d'abord la partie inférieure de l'illustration, ce qui permet de mettre en avant la fascination pour les livres du personnage de Don Quichotte ; puis il dévoile la partie supérieure afin de souligner la confusion entre la réalité et l'imaginaire, due à la lecture excessive des romans de chevalerie et ainsi pouvoir revenir à la citation du roman de Cervantes, que les candidats sont supposés connaître. À l'issue de cette séance, un **travail à la maison** pourrait être proposé en expression écrite : « À partir de las conclusiones sacadas del análisis de esta ilustración y de la cita de don Quijote, expresa tu opinión sobre la fascinación por la lectura (unas 10 líneas). »

DOCUMENT 3 : Deux activités de réception pourront permettre l'étude du sonnet de Rubén Darío. Tout d'abord, l'enseignant attirera l'attention des élèves sur le titre et sur la forme du document



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

écrit, afin d'établir un lien et une transition pertinente avec le document précédent, à savoir le pouvoir des livres exprimé cette fois dans un poème. Un travail de compréhension guidée peut ensuite être proposé en binôme : il s'agit de repérer dans les quatrains ce qui relève des caractéristiques du modernisme (les grandes lignes de ce courant ayant été expliquées en amont, favorisant l'accès au document et au sens). Ainsi, les élèves sont en mesure de souligner « el lenguaje inaudito », « lo más puro », « el sentir del corazón ». Une pause structurante permettra de mettre en commun leurs analyses et leur compréhension des quatrains. Une deuxième activité permet la lecture des tercets : l'enseignant pourra projeter une illustration de *Orlando el Furioso* (roman de chevalerie par excellence) et demander aux élèves de la décrire et de la mettre en lien avec les tercets (« las alas », « pasos de coloso », « el cielo azul para Orlando el Furioso »...), afin de souligner la force épique de la littérature qui transfigure la réalité. Une lecture expressive du poème permet de s'assurer de la compréhension globale et des effets mis en œuvre dans ce sonnet. Un **travail à la maison** peut être demandé en expression écrite : « Presenta una experiencia de lectura que te haya impresionado. Justifica tus impresiones ».

DOCUMENT 1 : La réception de ce texte pourra se faire grâce à plusieurs activités langagières mises en œuvre sur deux séances. La première consiste en la compréhension écrite de la première partie du texte, à savoir jusqu'à la ligne 28 (« ... los rollos de alambre »). L'enseignant propose une grille de compréhension à compléter en autonomie, afin de repérer le contexte (personnages, lieu, action...) ainsi que la métaphore filée (permettant le lien avec l'imaginaire et les mythes / allusion à Jonas et Pinocchio) et l'expérience presque mystique de la lecture (repérage de l'isotopie de la lumière, de l'ascension, du mystère, etc.). Cette première séance donne lieu à une mise en commun facilitant l'accès au sens global de cette partie du texte. La séance suivante est consacrée à l'analyse de la deuxième partie du texte à partir de la ligne 29 : « Allí se presentó claramente el alma verdadera de un mundo por hacer ». Il est demandé aux élèves de repérer les champs lexicaux caractéristiques de l'extrait soulignés par une lecture expressive de l'enseignant qui les guide vers l'idée de changement ainsi que vers le champ lexical de la création et de la mission de l'écrivain : est mis en évidence le passage de la lecture à l'écriture grâce à cette réflexion métalittéraire. Un **travail à la maison** peut alors être proposé : « Apoyándote en el texto y en tus conocimientos personales, explica en qué consiste para ti la misión de un escritor ».

Conseils et conclusion

L'exposé

Nous rappelons que l'exposé ne doit pas dépasser vingt minutes : les candidats doivent donc s'entraîner à la gestion de cette durée, afin de bien répartir le temps consacré à chaque question. Le jury a valorisé ceux qui traitaient les questions en soignant leurs transitions, afin de démontrer la cohérence de leur projet pédagogique. Nous encourageons également les candidats à s'entraîner à se détacher de leurs notes, et à travailler leur prestation orale pour se montrer persuasifs. Ainsi, ils pourront proposer au jury une démonstration de leurs qualités de réflexion et de leurs compétences professionnelles naissantes.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

L'entretien

L'entretien est un temps fort de la prestation orale : il s'agit de dix minutes d'échanges qui permettront de faire progresser encore la réflexion, de revenir sur certains points évoqués, de compléter, de préciser, de questionner, de dépasser le propos initial. Le jury n'attend pas que les candidats répètent ce qu'ils ont dit pendant leur exposé, mais bien qu'ils soient capables de prendre du recul par rapport à leurs propositions et de les faire évoluer, montrant leurs capacités à réfléchir, à se corriger, à réagir aux orientations proposées comme un enseignant le ferait devant ses élèves en classe. En ce sens, nous félicitons les candidats qui ont su adopter la posture d'un futur enseignant, qui se sont montrés capables d'échanger sur leur projet pédagogique, qu'ils ont parfois amendé lorsque les remarques du jury les y conduisaient. Ils ont pu démontrer ainsi de véritables capacités de remise en question, excellent présage pour leur future carrière puisque le métier d'enseignant exige constamment ces qualités d'adaptation aux élèves, aux réformes, au monde en constante évolution.

La langue et l'attitude

La qualité de la langue constitue bien évidemment un paramètre incontournable de cette épreuve. La langue doit être modélisante, en espagnol comme en français. Il est donc indispensable que les candidats travaillent la correction ainsi que la prononciation et la fluidité dans les deux langues. L'attitude et la posture de futur enseignant sont également à préparer avec sérieux et conviction : les candidats doivent montrer au jury qu'ils maîtrisent les savoirs et la terminologie utilisée bien sûr, mais ils doivent également convaincre de leur conscience professionnelle et de la réflexion didactique et pédagogique qu'ils ont amorcée, et qu'ils développeront au fil de leur expérience. Les candidats doivent montrer au jury qu'ils sont convaincus de leur mission de transmission des savoirs et savoir-faire, et qu'ils seront capables de susciter l'envie d'apprendre chez leurs élèves.

Conclusion

Cette épreuve est par conséquent très exigeante : elle demande une préparation très rigoureuse et une attitude professionnelle de la part des candidats. Ils doivent d'ores et déjà adopter une posture d'enseignant, maîtriser les savoirs et démontrer une réflexion réfléchie et pertinente face aux situations d'enseignement proposées. Et ce, afin de mettre en place un enseignement bienveillant qui saura prendre en compte les besoins des élèves pour proposer des démarches pédagogiques favorisant leur mise en confiance dans leur apprentissage de la langue et de la culture du monde hispanique. Le jury attend également des futurs enseignants qu'ils veillent à contribuer à l'autonomie grandissante des élèves, à leur envie de progresser, à leur curiosité intellectuelle et à leur réflexion citoyenne face au monde qui les entoure.

Le jury du CAPES externe d'espagnol de la session 2019 espère que les conseils donnés dans ce rapport permettront aux futurs candidats de se préparer dans les meilleures conditions à cette épreuve, avec sérieux, confiance et conviction : nous leur présentons tous nos vœux de réussite.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Bibliographie et sitographie indicatives

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

- *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>



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

ÉPREUVE D'ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER

Mise en place pour la sixième année consécutive, la partie qui concerne la compréhension de l'oral est couplée avec l'analyse de productions d'élèves ; ces deux étapes sont strictement indépendantes. Le temps de préparation est de deux heures pour l'ensemble de l'épreuve. Un document audio ou vidéo authentique d'une durée maximum de trois minutes en lien avec l'une des notions du programme du lycée ou de l'un des thèmes du collège est proposé aux candidats qui disposent de tablettes individuelles. La tablette est disponible pendant 1h30 au début de la préparation. Il est à noter que les candidats ne disposent pas de la tablette pendant l'épreuve. Dans l'intérêt des candidats, afin qu'ils puissent disposer à la fois d'un temps d'exposition propre et d'un temps d'échange avec le jury suffisants, il est recommandé, pour chacune des deux parties de l'épreuve, de consacrer 20 minutes à l'exposé pour réserver les 10 autres à l'entretien avec le jury.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Première partie de l'épreuve : Compréhension de l'oral (en langue espagnole)

1. Le déroulement

Cette partie de l'épreuve est l'occasion de vérifier l'aptitude des candidats à comprendre un document authentique ; elle n'est pas soumise aux notions du programme scolaire, aucune didactisation n'est attendue.

Le jury est attentif aux points suivants déjà évoqués dans les rapports des années antérieures dont nous conseillons vivement la lecture aux futurs candidats :

- Le compréhension de l'oral attendue correspond à celle des niveaux C1-C2 du *CECRL*, c'est-à-dire à une "compréhension fine" des documents ; il s'agit pour le candidat de bien saisir les nuances et les enjeux des supports proposés en s'appuyant sur leurs multiples éléments : échanges verbaux, ton, musique, mise en scène, montage, techniques cinématographiques.
- La mobilisation d'une connaissance précise des aires hispanophones concernées en lien avec la langue et la société (économie, politique, culture, faits-divers, etc.). La contextualisation est entendue ici comme l'effet d'une curiosité intellectuelle à l'égard du monde hispanique contemporain ; le candidat devra ainsi montrer son aptitude à mettre en relation des informations explicites et implicites.
- Le niveau d'expression orale attendu d'un futur enseignant d'espagnol correspond aux niveaux C1-C2 du *CECRL*. Nous attirons l'attention des candidats sur le caractère modélisant de la langue du professeur tout comme sur la dimension universitaire de l'exposé. Les candidats doivent témoigner de leur aptitude à communiquer. Tant dans l'exposé que dans l'entretien, richesse et qualité de la langue sont, il va de soi, prises en compte et valorisées.

2. Sujets de la session de 2019

Les vidéos proposées pour la session 2019 étaient très récentes (de 2012 à 2018) ; l'année 2018 était très représentée.

Le format :

Le choix des documents montre la nécessité de se familiariser avec un large éventail de supports. Notons que les reportages ont été moins nombreux que les années précédentes et qu'ils s'écartaient souvent du format informatif classique du journal télévisé. Les autres vidéos étaient très variées : un sketch humoristique, un clip vidéo, une bande annonce, un *making of* et une vidéo promotionnelle d'un festival de cinéma. Cette diversité demandait aux candidats une bonne maîtrise des outils d'analyse filmique et audiovisuel afin qu'ils puissent les mettre au service de l'exposé. Ainsi la restitution du contenu d'un sketch humoristique (« *La historia de la Munda* » de José Mota) suppose que ses ressorts soient clairement exposés ; de son côté, des reportages



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

produits par des organismes autres qu'une chaîne télévisée (tels que la « *Defensoría del Pueblo Perú* », le « *Centro de Documentación e Investigación LUM* » et l'« *Instituto Nacional de Antropología e Historia* ») n'ont pas les mêmes caractéristiques techniques et esthétiques qu'un reportage classique ; par ailleurs, lors de la restitution du contenu d'un clip vidéo (« *Antipatriarca* » d'Anita Tijoux) les références au montage et au son (musique, rythme, relation image-son, etc.) sont indispensables pour que l'exposé ait un sens.

Les contenus :

La sélection des documents se rapportait aux sujets d'actualité et à une grande variété de territoires et donc à celle des réalités linguistiques correspondantes. Les documents étaient représentatifs d'un état de langue contemporain en Argentine, au Pérou, en Colombie, au Mexique, au Chili et en Espagne. Dans « *Mi querida cofradía* », par exemple, il était nécessaire d'identifier l'accent très marqué des intervenants dans la fiction et dans les interviews en l'associant au diasystème andalou ; par ailleurs les éléments visuels (architecture typique ou processions religieuses) étaient autant d'éléments à associer à un territoire spécifique : si le jury n'attendait pas des candidats qu'ils reconnaissent le *Puente Nuevo* de Ronda, il fallait cependant situer l'action du film dans l'espace andalou. Parmi les vidéos proposées, cinq étaient axées sur l'implication des femmes dans la société et ceci selon des prismes et des contextes très différents (le mouvement féministe actuel de musique en Amérique latine, le militantisme contre la violence faites aux femmes ainsi que pour leur émancipation; la place de la femme dans le peuple indigène et son rôle de transmission de connaissances ancestrales; l'invisibilité des femmes artistes dans l'Espagne franquiste et l'effort actuel d'un groupe d'historiens pour les faire sortir de l'ombre) ; deux autres vidéos nous situaient à la frontière mexicaine à travers des histoires originales (la démolition symbolique de la frontière entre les États-Unis et le Mexique à travers un festival de musique et l'histoire d'un chef espagnol qui donne de la nourriture à la caravane de Centraméricains); la question de la mémoire historique en Espagne et en Argentine était traitée dans deux autres documents. Enfin il était aussi question de l'éducation des enfants indigènes dans les zones les plus hautes d'Arequipa et de la représentation de la société à travers l'art. Les futurs candidats remarqueront la variété des informations auxquelles se rapportaient ici et là le son et les images.

Présentation des extraits :

Las sin sombrero, TVE, 2015, est l'extrait d'un reportage documentaire de Tania Balló, Manuel Jiménez Núñez et Serrana Torres. Huit figures féminines de la Génération du 27, oubliées de l'Histoire, défrayèrent pourtant la chronique en marquant, tête nue, à la *Puerta del Sol*, une volonté de rupture avec la société de l'époque, en préfiguration du féminisme.

Educación rural en Arequipa, Defensoría del Pueblo, Pérou, 2013. Ce reportage relatif au programme d'éducation rurale dans les communautés indigènes de Chuapucara porte sur la question de l'implication gouvernementale, parfois timorée, dans des zones enclavées où est sensible pourtant un très fort désir d'apprendre.

« *Antipatriarca* », *Vengo*, 2014, clip vidéo de la chanson d'Anita Tijoux, 2015. Cette vidéo illustre l'émancipation de femmes et leurs luttes contre les violences faites aux femmes ainsi que contre



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

toutes les formes de contrôle du patriarcat. Au-delà de l'engagement pour la lutte féministe, le document se tourne vers la reconnaissance des différences de genres et de couples.

La historia de la Munda, Especial Nochevieja : Retratos salvajes con José Mota, TVE, 2018. Dans ce sketch, l'humoriste de l'ancien tandem *Cruz y Raya* (1989-2007) présente une vision inversée du machisme quotidien où l'homme est victime de la vindicte d'une femme au volant. Sous le trait d'humour ce sont les luttes des récents mouvements féministes espagnols qui sont évoqués.

Brodsky, Centro de Documentación e Investigación LUM (Lugar de la memoria, tolerancia y la inclusión social), 2016. À travers le portrait d'un photographe argentin, l'extrait évoque la récupération de la mémoire des disparus dans les dictatures latino-américaines au XX^e siècle.

El silencio de otros, 2018. Bande annonce du film réalisé par Robert Bahar et Almudena Carracedo, produit par les frères Almodóvar. Ce document récompensé par un Goya en avril 2019 concerne la difficulté relative au rétablissement de la « mémoire historique » en Espagne et découvre une possibilité d'ordre juridique venue d'Argentine.

Pájaros de verano, making-of du film de Cristina Gallego et Ciro Guerra sur une communauté Wayúu en Colombie et sur la question de la place des femmes dans une culture matrilineaire où la femme est celle qui transmet à la fois le lignage et les traditions ancestrales. Imprégnée du réalisme magique, la vidéo montre le pouvoir des femmes wayúu dans le film et leurs responsabilités au sein de leur communauté.

Un chef que lleva esperanza a la boca de los más desprotegidos, Noticias Telemundo du 25 décembre 2018 sur José Andrés, chef cuisinier espagnol de Barack Obama, mondialement reconnu et connu pour ses prises de position contre la politique de Donald Trump et pour son aide aux migrants centraméricains sous la forme de repas distribués dans des centres dédiés.

Fandango Fronterizo, Noticias Síntesis de 2018, est un reportage portant sur un événement musical qui se déroule depuis onze ans entre la ville américaine de San Diego et celle de Tijuana au Mexique. À travers la musique, les habitants des deux côtés de la frontière espèrent rompre symboliquement avec les barrières physiques.

Mi querida cofradía, Festival de Málaga, 2018, est l'extrait d'un reportage promotionnel du Festival de Malaga sur la réalisation du film humoristique éponyme de Marta Díaz de Lope dont la thématique aborde la question des traditions misogynes au sein des confréries.

Nacho López: ideas y visualidad, INAH (*Instituto Nacional de Antropología e Historia*), Mexique. Reportage de 2012, hommage au photographe Nacho López (1923-1986), suite à la publication d'un livre sur cet artiste dont les clichés reflètent tout autant une recherche personnelle qu'une époque.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

3. Conseils généraux :

-Savoir présenter un document audiovisuel : Le jury rappelle que l'**introduction** ne peut se limiter à la répétition du titre ou à quelques indications sommaires. Le candidat se doit d'identifier et de justifier dès le début le format et le genre du document ainsi que la thématique, l'aire géographique concernée et son contexte socioculturel. Ces précisions seront développées par la suite ; ainsi la fonction d'un *making of* n'est pas la même que celle d'un sketch humoristique ; ou bien le contexte de diffusion d'un reportage sur l'accueil des migrants à la frontière mexicaine n'est pas le même que celui d'un clip vidéo sur la revendication des droits des femmes. Lors de cette présentation nombreux sont les candidats qui ont proposé judicieusement des axes de lecture qui ont guidé la suite de leur propos.

-Savoir restituer le contenu : L'exercice de restitution du contenu et du sens demande ordre et clarté. Il peut être conseillé d'annoncer un minutage des différents mouvements afin que le jury puisse les identifier et les reconnaître commodément. Toute annonce de plan doit être dûment justifiée. Il convient que soit respecté l'équilibre entre la restitution du contenu et l'interprétation dans le souci de donner du sens à ce que nous écoutons et regardons, de contextualiser les références socioculturelles, d'analyser les principaux procédés techniques mis en œuvre. La restitution attendue par le jury enveloppe cinq points que les lignes suivantes proposent de détailler.

-Une compréhension fine : Il est important que le contenu soit présenté de manière organisée. Le jury n'attendait pas des rappels de quelques images ou de quelques mots isolés, mais une véritable restitution du visuel et, aussi bien, de l'oral. L'oralité a bien souvent été peu mise en valeur alors même que cette partie du concours, « Entretien à partir d'un dossier », est une épreuve de « compréhension de l'oral ». La présentation des images ne doit pas inciter à négliger les messages oraux ; au demeurant il se peut que ce qu'on entend contredise ce qu'on voit à l'écran. Il est demandé aux candidats de prendre appui sur des phrases issues du document afin de montrer leur degré de compréhension de la langue espagnole dans sa variété et sa complexité. Lors de sa préparation au concours, il est conseillé ~~à~~ que le candidat se confronte à un bon nombre de documents audio et audiovisuels de format et de thématiques très divers et riches en informations.

-Restituer le sens du document : La différence entre restitution et paraphrase tient à l'aptitude du candidat à montrer qu'il sait donner sens à ce qu'il a perçu. Les documents retenus apportaient des informations, aussi bien visuelles qu'auditives, abondantes, et il était nécessaire de les hiérarchiser et de les relier à la thématique générale. Les changements de localisation, les différents intervenants, l'intentionnalité de l'accompagnement sonore ou des silences, les choix des plans ou des inserts textuels devaient être justifiés afin de donner du sens au contenu et à l'exposé. La restitution opérée par les candidats doit donc se faire en allant du plus manifeste à l'implicite. Souvent l'explicite a été peu mis en valeur, comme si ce qui est évident n'avait pas d'importance alors que cela peut apporter une information essentielle sur le contenu (par exemple il convenait de préciser que le clip vidéo « Antipatriarca » illustre en images



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

une chanson –avec rythmes, sons, rimes, refrain, couplets). Trop souvent à l'inverse l'implicite a été totalement ignoré, d'où la paraphrase qui rend la restitution lacunaire.

-Contextualiser les idées exposées : Certains candidats ont su rendre compte de leur propos par des références précises au contexte de diffusion. Cette contextualisation est fondamentale : les sujets proposés ont tous un ancrage socioculturel qui devrait pouvoir être aisément identifié par le futur enseignant de la langue et de la culture hispaniques. Parler de contexte revient donc à aborder les aspects culturels explicites mais aussi ceux qui sont plus ou moins implicites et qui relèvent d'une bonne connaissance du monde hispanophone. Parmi ces aspects culturels, bien souvent, les candidats ont omis de faire référence à l'aire géographique et aux particularismes linguistiques majeurs qui en sont caractéristiques ; l'accent et la prosodie des divers intervenants ou encore l'utilisation de certains mots ou de tel registre de langue sont autant d'informations qui méritaient d'être relevées : la langue entendue dans « *Educación Rural en Arequipa* » correspond à cette région du Pérou, alors que l'accent mexicain de la voix *off* dans « *Nacho López : Ideas y visualidad* » est parfaitement reconnaissable, tout comme celui, madrilène, de José Mota dans « *La historia de la Munda* ». Dans « *Mi querida cofradía* », peu de candidats ont judicieusement souligné le contraste entre la variante du nord de l'Espagne incarnée par l'actrice protagoniste Gloria Muñoz et l'accent andalou des autres intervenants, notamment celui de la réalisatrice Marta Díaz. Par ailleurs, on ne peut que recommander aux futurs candidats d'être attentifs à l'actualité du monde hispanique (faits politiques, sociétaux et culturels). Pour autant le candidat ne peut pas tout dire dans le temps qui lui est imparti et il n'est pas judicieux de charger son exposé de simples connaissances encyclopédiques. En effet certains ont envisagé le document proposé comme prétexte à « une leçon de culture générale » sur la thématique abordée : ainsi il n'était pas recevable, à propos du clip vidéo d'Anita Tijoux, d'avancer un catalogue de faits d'actualité juxtaposant féminicides au Mexique, *Pañuelos verdes* en Argentine, la *Ley contra la violencia de género* en Espagne, etc.

-Identifier les procédés techniques et les mettre au service de l'exposé : Nombreux sont les candidats qui se sont tenus à une liste de procédés d'analyse cinématographique. La bonne identification de ces procédés est fondamentale pour l'analyse audiovisuelle ; cependant parler de la bande sonore, du montage, du cadrage, de l'échelle de plans, des inserts d'images ou de textes n'a pas d'utilité si les choix faits par les candidats n'aident pas à éclairer le sens du document. Le jury n'attendait pas notamment le simple découpage de chacun des plans. L'identification correcte des procédés techniques trouve son intérêt dans la mise en relation entre la forme et le contenu. Après avoir identifié le format et le genre du document, il convient de démontrer pourquoi le réalisateur y recourt. Le candidat doit faire valoir ces procédés pour en user comme outils d'analyse.

-Savoir conclure : La conclusion ne peut se limiter à un résumé succinct du contenu du document. On attendait des candidats une vraie synthèse de leur exposé en fonction des thématiques abordées et des axes de lecture choisis. Certains se sont



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

essayés à des conclusions ouvertes en y intégrant des références socioculturelles (livres, films, actualité...) en prolongement de la réflexion ; cette manière de terminer l'exposé est valorisée à condition que les références soient pertinentes et ne se limitent pas à une proposition encyclopédique inopérante.

-Échanger avec le jury :

L'échange avec le jury vise à inviter les candidats à approfondir quelques aspects de leur exposé et à leur faire préciser des analyses qui auraient pu paraître incertaines. Loin de constituer des pièges, les questions posées sont destinées à ouvrir des pistes destinées à faire éclaircir ou affiner un propos. Être capable de corriger un argument, d'étayer le bien-fondé d'une démarche argumentative sont des aspects de l'exercice d'un métier dans lequel l'enseignant pourra être amené à interagir en permanence avec ses élèves, leurs parents, ses collègues et l'équipe de direction.

4. Pistes bibliographiques

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

Lenoir Pascal, Pugibet Véronique, Ruiz Manuel, Suardi Jean-Marc, *Réussir les oraux du Capes d'Espagnol*, Atlande, Clefs Concours, 2015 (réédition en 2017).

Terrasa Jacques, *L'analyse du texte et de l'image en espagnol*, Armand Colin, Collection Cursus, 1999 (réédition en 2017).

Ouvrages préparant à la compétence culturelle requise à différents niveaux des concours
Duviols Jean-Paul, Soriano Jacinto, *Dictionnaire culturel - Espagne*, Ellipses, 2006.

Lenoir Pascal, Pugibet Véronique, Ruiz Manuel, *Quizz d'espagnol, langue et culture*, Atlande, 2018.

Poux Carole, Anzemberger Claire, *Précis de civilisation espagnole et ibéro-américaine du XXe siècle à nos jours avec cartes mentales*, Ellipses, 2018.

De nombreux sites web d'information proposent en podcast des reportages audio et vidéo, dont ceux des journaux traditionnels espagnols *El País*, *El Mundo* ou *La Vanguardia* mais également ceux des chaînes RTVE, Cadena SER, Onda Cero, Antena 3... Pour ce qui est de la culture latino-américaine, le site <https://listas.20minutos.es/lista/los-canales-de-television-mas-representativos-de-america-latina-360108> offre une liste de chaînes de télévision extrêmement riche.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Deuxième partie de l'épreuve : Analyse de productions d'élèves (partie en français)

1. Remarques générales

Rappel de la consigne :

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 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.

Cette partie de l'épreuve vise à vérifier la capacité du candidat à analyser les acquis et les besoins des élèves, à appréhender la diversité des conditions d'exercice, à prendre en compte le contexte d'enseignement (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) ainsi que les valeurs qui portent le système éducatif (cf. arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré). Elle se déroule en français.

Nous invitons les futurs candidats à organiser leur propos en prenant en compte les principaux éléments contenus dans le dossier lui-même. Il convient que chaque information soit analysée afin de comprendre comment un contexte précis d'exercice permet au professeur d'opérer des choix (contenus culturels, valeurs, modalités de travail, etc.) en fonction, par exemple, d'un projet d'établissement ou encore de profils d'élèves. Un nombre non négligeable de candidats a su, cette année encore, proposer des lectures critiques très pertinentes des dossiers en mettant l'accent sur le lien entre la spécificité de la séquence, le contexte d'enseignement, les modalités de travail retenues et les valeurs véhiculées.

Les meilleures prestations sont celles des candidats qui ont su éviter l'écueil du catalogue - improductif et fastidieux - d'acquis, d'erreurs et de remédiations. En proposant un bilan organisé autour de quelques axes forts et choisis avec soin, ils ont su hiérarchiser, classer et mettre en lien les acquis et les erreurs tout en sélectionnant ceux qui semblaient les plus représentatifs au regard des objectifs définis, sans omettre de prendre en compte certaines erreurs hors objectifs, erreurs révélatrices de difficultés sans doute récurrentes auxquelles il est nécessaire de remédier.

Le jury a apprécié les prestations des candidats qui ont su appréhender et analyser la nature, l'origine, le degré de récurrence ainsi que le caractère significatif de l'erreur commise. Forts de cette analyse, ils ont su proposer des stratégies de remédiation cohérentes. Cette cohérence naît bien de la nécessité pour le candidat de se poser la question suivante : qu'est-il nécessaire de mettre en place - à court, moyen et long termes - pour que les élèves progressent sur la voie de



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

l'autonomie selon le schéma commun d'apprentissage : emplois → réemplois → automatisme → autonomie ?

Le jury attend des candidats l'emploi d'une terminologie précise tout au long de l'épreuve, en évitant tout jargon mais en usant de termes appropriés. Il a valorisé les prestations des candidats qui ont su mettre leur connaissance approfondie des programmes, celle des filières et des dispositifs particuliers (sections européennes ou internationales, LELE, BACHIBAC notamment) ainsi que la maîtrise des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) au service d'une analyse concrète et précise des productions d'élèves.

Par ailleurs, le recours au numérique n'est jugé pertinent que dans une perspective éducative et pédagogique. Le candidat qui propose l'utilisation d'une application ou d'un logiciel afin de mettre en œuvre une démarche de remédiation devra faire la démonstration de son utilité et de sa maîtrise des outils cités pour un surcroît d'efficacité au service du développement des compétences des élèves.

2. Analyse du contexte d'enseignement, spécificités et enjeux de la séquence

Les dossiers proposés lors de cette session révèlent la diversité des contextes et des conditions d'exercice : établissements en Réseau d'Éducation Prioritaire, classes à horaires aménagés pour les enseignements artistiques, classes bilangues, collèges ou lycées en milieu rural, rural ou urbain, sensibilité à l'ouverture internationale, SELO, BACHIBAC, élèves à besoins particuliers, etc. Il s'agit, comme l'ont démontré des candidats bien préparés, d'utiliser à bon escient ces informations pour éclairer les choix opérés en connaissance de cause par l'enseignant dans une démarche pédagogique spécifique et appropriée. Il convient donc de mettre en lumière comment ces éléments de contexte ont été intégrés par l'enseignant au fil de la démarche et de la mise en œuvre.

Pour exemple, un enseignant en première LV3 a pour objectif pragmatique de faire « comprendre l'implicite » (dossier centré sur l'exploitation du court-métrage de Gabriel Osorio *Historia de un oso*). Cet objectif tient davantage du niveau B2 que du niveau A2 attendu en fin de cycle terminal en LV3. Le contexte d'enseignement vient éclairer dans ce cas les performances des élèves. Ainsi peut-on mettre en cohérence le choix de l'enseignant avec le contexte : il s'agit d'un établissement de centre-ville proposant des sections binationales et offrant l'option LV3 en espagnol. Le groupe en classe de première compte dix élèves. Nous avons ici des conditions particulièrement favorables à l'apprentissage d'une troisième langue : ces élèves suivant pour la plupart une section internationale ou un cursus binationnel sont donc motivés et mettent leurs acquis en matière d'apprentissage des langues étrangères au service de l'apprentissage de la LV3.

Le jury n'attend pas des candidats une simple restitution informative mais bel et bien une mise en perspective du contexte d'enseignement avec la séquence proposée : lorsqu'un enseignant en milieu rural propose à ses élèves une séquence autour de la découverte de l'Autre, on peut en déduire que sa démarche participe avant tout de l'ouverture de l'établissement vers l'extérieur, et que de ce fait, sa séquence s'inscrit dans le cadre large de l'éducation à la citoyenneté.

De la même manière, une séquence d'enseignement proposait, dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire, l'organisation d'une semaine culturelle au sein de l'établissement. Il s'agissait d'un collège accueillant non seulement des élèves en difficulté (comme le montraient les résultats au Diplôme National du Brevet et le profil d'élèves à besoins particuliers) mais aussi des élèves



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

issus de classes artistiques à horaires aménagés. La séquence, à fort ancrage culturel dans l'ère hispanique, proposait aux élèves, par un travail collaboratif, de mobiliser les connaissances acquises pour aboutir à une représentation autour de la danse, en interdisciplinarité avec le professeur d'éducation physique et sportive.

Les meilleures prestations sont en somme celles au cours desquelles les candidats ont pris le temps d'analyser et de hiérarchiser l'ensemble des éléments relatifs au contexte d'enseignement. Qu'ils soient félicités pour leur acuité et la justesse de leur analyse.

Pour ce qui est de l'analyse de la séquence, elle ne saurait se réduire à une simple lecture du paratexte : pour être réussie, cette partie de l'épreuve requiert méthode et rigueur. Ainsi, concernant la séquence intitulée *Huellas del pasado en la cultura española*, nous tenons à souligner la pertinence de la réflexion des candidats qui ont su déceler, grâce à une observation fine des objectifs, la volonté de l'enseignant de privilégier le développement des compétences culturelles et pragmatiques, en réduisant les objectifs linguistiques à quelques réemplois au service de l'expression des élèves. Il s'agissait donc de travailler l'analyse de l'image afin de passer d'une étape descriptive à une démarche explicative.

Le jury a apprécié les prestations des candidats qui ont prêté une attention particulière à la démarche même de l'enseignant dont on rappellera qu'elle est le cœur de la mise en œuvre pédagogique. Ainsi, remarquer que la variété des supports sélectionnés par l'enseignant répond à la volonté de ce dernier d'enrichir la culture de ses élèves et à celle de s'adapter à leurs profils particuliers est de très bon aloi. Ou bien encore, indiquer dans le cadre d'une séquence consacrée à l'art de la rue que le choix de l'enseignant dans sa démarche de partir de l'environnement même des élèves relève d'une stratégie de mise en réussite et de valorisation de ces derniers, vient servir l'analyse de cette démarche. La réflexion à partir d'un contexte familier déclenche l'expression personnelle des élèves et peut les conduire naturellement à une réflexion élargie à partir de contextes inconnus et de situations nouvelles qui viendront à leur tour nourrir une expression affinée et enrichie.

Les candidats qui ont associé les objectifs culturels et linguistiques ont été valorisés par le jury. En effet, l'entrée pédagogique est avant tout culturelle, conformément aux instructions officielles. Les savoir-faire (compétence pragmatique) renforcent également la langue puisqu'ils donnent aux élèves les outils nécessaires à la conceptualisation. De même, il est indispensable d'aborder les stratégies mises en œuvre en lien avec les activités langagières pour mettre en évidence la manière dont l'enseignant guide les élèves vers le sens.

De trop nombreux candidats se sont concentrés sur la seule analyse des copies d'élèves en négligeant de proposer une réflexion sur le contexte d'enseignement et sur la séquence en particulier. C'est une erreur méthodologique qui a donné lieu à l'expression de généralités sans lien avec la spécificité du dossier lui-même. Cette erreur a été sanctionnée par le jury. Il s'agit, au contraire, de mettre en relation logique, étroite et signifiante tous les éléments du dossier, les productions d'élèves étant le reflet de la démarche de l'enseignant inscrite dans un contexte fortement spécifique.

Pour éviter cette erreur, une lecture attentive et analytique de la consigne d'évaluation permettra également aux candidats de mieux apprécier les productions des élèves. En effet, il est vivement conseillé d'examiner avec précision les termes de la consigne elle-même (notamment les verbes qui incitent et invitent à dire), le degré de guidage de cette dernière, la liberté plus ou moins grande laissée aux élèves.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Le jury a noté que le candidat qui n'a pas pris le temps et le soin de bien analyser l'ensemble de ces éléments s'est souvent contenté d'une présentation superficielle et très partielle des productions d'élèves.

Si le candidat doit s'abstenir de tout jugement qui viendrait mettre en doute la pertinence de la mise en œuvre proposée par l'enseignant, il peut en revanche, avec humilité, suggérer des pistes qui viendraient enrichir tel ou tel aspect : *L'enseignant aurait pu également axer le projet final sur l'oral / L'enseignant pouvait aussi donner plus de précisions sur les critères de réussite mais il a préféré laisser une certaine autonomie à ses élèves...*

Le jury a valorisé les candidats qui ont insisté sur l'articulation des activités langagières avec le projet de la séquence et/ou son évaluation. Ces candidats ont su mettre en lumière les situations d'entraînement créées par le professeur au service du développement des compétences de réception et de production d'une part, de la réussite à l'évaluation d'autre part.

3. Acquis, erreurs, remédiations

Pour rendre l'exposé clair et pertinent, il est indispensable que le candidat dresse un bilan des acquis et des erreurs et qu'il les traite en fonction des objectifs de la séquence et du projet final. Au candidat de proposer, sans exhaustivité mais avec discernement, une hiérarchisation des acquis et des erreurs, des points forts et des points faibles, des notions acquises, en cours d'acquisition ou à acquérir grâce à un repérage préalable extrêmement rigoureux. Comme cette épreuve d'analyse y invite en filigrane, il est de très bon aloi que le candidat souligne un certain nombre de points positifs contenus dans les copies d'élèves. Ce regard et cette posture de bienveillance sont assurément ceux que les candidats, futurs enseignants, devront adopter dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions à venir.

Nous entendons par « acquis » les éléments, en rapport avec les objectifs fixés par l'enseignant, que l'élève, dans sa production, a correctement su réutiliser, réemployer, re-contextualiser pour construire et nourrir son propos. Par ailleurs, il est tout à fait envisageable que le candidat affine son analyse en relevant un certain nombre, dits « hors objectifs », qui viennent structurer, consolider et enrichir le corps de telle ou telle production.

Pour chacune des productions proposées, il incombe au candidat de relever minutieusement les acquis culturels (connaissances historiques, artistiques, littéraires, etc.), les acquis pragmatiques (la démarche méthodologique, les savoir-faire, le respect des consignes explicites ou implicites) et les acquis linguistiques (phonologie, sémantique, syntaxe, morphologie, orthographe). Il ne s'agit donc pas de relever tous les acquis ni même toutes les erreurs contenus dans les productions d'élèves. D'ailleurs, la consigne est explicite à ce sujet : « à partir d'un panel d'erreurs significatif ». Le jury n'attend pas un relevé *in extenso* de tous les points faibles de la copie. Il faut les repérer, puis les sélectionner avant de pouvoir proposer des remédiations en adéquation avec les objectifs de la séquence.

Le jury attend des propositions de remédiation concrètes, opérationnelles et efficaces, et surtout pas des recettes toutes faites, plaquées et valables pour tout type d'erreurs. Les futurs candidats au concours doivent se convaincre que de telles recettes n'existent pas et que la réussite de cette partie de l'épreuve dépend avant tout d'une analyse pertinente, claire, précise, logique et empreinte de bon sens. La démarche des candidats doit s'inscrire précisément et méthodiquement dans la perspective du dossier proposé qui met en relief une situation



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

d'enseignement unique et bien définie. C'est à cette aune que la proposition du candidat doit se façonner.

En conséquence, il doit sélectionner les erreurs les plus représentatives (de la copie ou de l'ensemble des copies). Il doit les hiérarchiser en fonction des objectifs attendus par l'enseignant et stipulés dans la consigne, ou formulés dans les objectifs de la séquence. Cette partie doit être traitée avec rigueur et méthode, elle ne peut donner lieu à une improvisation de la part du candidat. Elle requiert également de savoir expliciter l'erreur et donc d'en maîtriser la typologie.

Il est indispensable de faire remarquer ici que les productions d'élèves (qu'elles soient écrites ou orales) révèlent bien souvent de leur part une envie de bien faire et de bien dire, envie nourrie par un effort, une motivation et un enthousiasme qu'il s'agit de ne pas manquer de souligner, voire de saluer dans le cadre d'une analyse précise et concrète de leurs prestations.

Certains candidats ont bien compris que les stratégies de remédiation vont bien évidemment au-delà d'une simple correction sur la copie. Il s'agit en effet de partir de l'analyse de l'erreur : pourquoi a-t-elle été commise ? Quel est le type d'erreur ? Quels manquements dans les apprentissages révèle-t-elle ? Une fois la portée de l'erreur dans toutes ses dimensions bien analysée, il convient de s'interroger sur les stratégies à mettre en place à court, moyen et long termes pour y remédier. Rappelons que la démarche doit prendre en compte le réemploi correct, conduire vers la mémorisation pour déclencher l'automatisme et aboutir à l'autonomie.

Pour que la remédiation soit efficace, elle doit être claire, rapide et permettre aux élèves de comprendre leurs erreurs et, dans la mesure du possible, de ne pas les reproduire.

Certains candidats, quel que soit le niveau de classe concerné, ont proposé des « reconceptualisations grammaticales ». En règle générale, cette remédiation est inopérante car coupée du contexte de production des élèves. Il est possible et judicieux, en revanche, de favoriser le réemploi dans des situations voisines mais non identiques à la situation d'évaluation.

Lorsqu'un élève a rédigé sa production au présent et que l'un des objectifs est l'utilisation des temps du passé, on peut envisager de lui demander de la réécrire (à l'aide de son cahier) au passé, ce qui lui permettra d'utiliser ces temps dans un contexte précis (celui de sa production) et de se les approprier avec d'autant plus de facilité qu'il devra les insérer dans des phrases qu'il a lui-même produites.

La remédiation doit en outre porter sur la même activité langagière : il n'est pas pertinent de demander à des élèves, lors d'une remédiation collective, d'enregistrer leur production écrite (écrit oralisé, donc) *afin de repérer les accents et de se rendre compte de leurs erreurs* (sic). En revanche, si l'enseignant attribue une couleur différente à chaque type d'erreur (syntaxe, grammaire, conjugaison), l'élève sera en mesure de l'identifier et pourra, à l'aide de son cahier, d'un dictionnaire et du précis grammatical de son manuel, la retrouver et la corriger lors d'un travail de remédiation.

De la même manière, demander à un élève de souligner la syllabe tonique dans des phrases ne lui permettra pas de placer correctement l'accent tonique lors d'un travail de production orale puisque certains élèves ne font pas toujours le lien entre l'oral et l'écrit. En revanche, s'il enregistre à nouveau sa production en prêtant une attention particulière à cet aspect et que l'enseignant la réécoute, il pourra lui indiquer les points d'amélioration et ceux qu'il doit encore travailler.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

4. Entretien

Nous rappelons que l'entretien revêt une importance cruciale. Il doit s'entendre comme une opportunité d'approfondir et d'élargir l'analyse proposée : le jury peut demander aux candidats d'explorer d'autres approches ou bien de reconsidérer certaines propositions en les guidant vers des éléments du dossier parfois non exploités ou mal interprétés. Il s'agit donc d'un temps qui favorise la prise de recul et engage un échange professionnel ; les candidats qui ont su saisir les pistes qui leur étaient proposées ont démontré qu'ils étaient en capacité d'adopter une posture professionnelle que le jury a valorisée. L'entretien requiert au reste une grande disponibilité de la part des candidats. Les questions posées visent à leur faire apporter des précisions, des amendements, et en aucun cas à les piéger. Ils doivent donc rester réceptifs et ouverts lors de cette étape qui bien souvent permet de lever certaines ambiguïtés. Les prestations les plus convaincantes ont été celles au cours desquelles ils ont su adopter la posture d'un futur enseignant capable d'échanger autour d'une réflexion pédagogique qu'ils ont parfois complétée ou amendée avec pertinence lorsque les remarques du jury les y invitaient.

Conclusion

En résumé, dans cette partie d'épreuve très spécifique sous-tendue par des dossiers qui sont le reflet de situations réelles d'enseignement, vécues par les professeurs et les élèves eux-mêmes, nourries de productions authentiques et originales, le jury attend des candidats qu'ils se montrent capables d'inscrire leur réflexion et leur propos dans ces réalités bien définies. Si la maîtrise du cadre institutionnel est nécessaire, il est fondamental pour la réussite de cette partie de l'épreuve que le candidat se montre capable de prendre du recul. Enfin, pour une approche approfondie de cette partie de l'épreuve, nous ne pouvons que renvoyer à la lecture des rapports des sessions précédentes du concours où sont prodigués des conseils précis et précieux au service de la préparation et de la réussite des candidats.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Ensemble des sujets de mise en situation professionnelle

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Pablo Neruda, «La United Fruit Co.», in Canto V, «La arena traicionada», *Canto General* (1950).

Document 2 : Miguel Ángel Asturias, *Week-end en Guatemala*, «La Galla», 1956.

Document 3 : Roque Dalton, «O. E. A.», *Taberna y otros lugares*, 1969.

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, vos élèves pourraient-ils rencontrer ? 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

La United Fruit Co.

Cuando sonó la trompeta, estuvo
todo preparado en la tierra,
y Jehová repartió el mundo
a Coca-Cola Inc., Anaconda,
5 Ford Motors, y otras entidades:
la Compañía Frutera Inc.
se reservó lo más jugoso,
la costa central de mi tierra,
la dulce cintura de América.
10 Bautizó de nuevo sus tierras
como “Repúblicas Bananas”,
y sobre los muertos dormidos,
sobre los héroes inquietos
que conquistaron la grandeza,
15 la libertad y las banderas,
estableció la ópera bufa:
enajenó los albedríos,
regaló coronas de César,
desenvainó la envidia, atrajo
20 la dictadura de las moscas,
moscas Trujillos, moscas Tachos,
moscas Carías, moscas Martínez,
moscas Ubico, moscas húmedas
de sangre humilde y mermelada,
25 moscas borrachas que zumban
sobre las tumbas populares,
moscas de circo, sabias moscas
entendidas en tiranía.

Entre las moscas sanguinarias
30 la Frutera desembarca,
arrasando el café y las frutas,
en sus barcos que deslizaron
como bandejas el tesoro
de nuestras tierras sumergidas.

35 Mientras tanto, por los abismos
azucarados de los puertos,
caían indios sepultados
en el vapor de la mañana:
un cuerpo rueda, una cosa
40 sin nombre, un número caído,
un racimo de fruta muerta
derramada en el pudridero.

Document 2

En 1954, la CIA organiza la operación «PBSUCCESS» y ayuda al ejército rebelde paramilitar a invadir Guatemala desde Honduras para derrocar al presidente Árbenz. Al final del relato de Miguel Ángel Asturias, el indio Diego Hung Ig ha sido matado por los rebeldes y...

Al día siguiente los hijos de Diego Hung Ig fueron todos a trabajar en la carretera. No se les pagaba, no se les daba rancho. Las hijas de Diego, llevaban en canastos algo de comida a sus hermanos. El capataz, teniente Cirilo Pilches, persiguió a una de sus hijas, y a la fuerza la obtuvo. “India comunista”, le decía, mientras la ultrajaba, “aprendé lo que es el amor
5 libre, eso que tu padre proclamaba, aprendé lo que es tener hijos para el Estado, porque tu tata eso era lo que quería, que todos ustedes fueran del Estado... Aquí está tu tractor, tu silo, tu sembradora...”

La india apenas si luchó. Se dejó hacer. Era un animalito. El teniente era una persona. Tenía galones. Tenía dos pistolas. Tenía una espada. Era valiente. Distinguido. Héroe. Todo
10 esto le valió para que lo condecoraran, al triunfar sobre sus indefensos paisanos tamboreros, los bombarderos gringos. Satisfecho, después de ver alejarse a la víctima que ya ni siquiera se detuvo a recoger los trastos de la comida hechos pedazos, volvió a la vigilancia de los peones que trabajan en la carretera. En el bolsillo de atrás, llevaba el número de *Visiones*, y siguió leyendo...

15 “...Temeroso, el cabecilla comunista Diego Hung Ig, de que en su casa encontráramos literatura marxista, y fotografías de Lenin, Stalin y Mao-Tse Tung, nos recibió en la puerta, al que esto escribe, y a un honorable vecino del lugar, y rodeado de perros feroces, ametralladora en mano, contestó a nuestras preguntas...”

Volvió a salir el sol. Arriba, en lo alto, seguía columpiándose con el viento un árbol de
20 matasano. Tendía sus ramas sobre la hondonada siempre verde. El verdor ceniza de oro de las hojas del matasano, contrastaba con la esmeralda de la hondonada. Pero a partir de esos dos verdes, cerrados para siempre los ojos de Diego Hung Ig, otros ojos, otras generaciones de ojos niños seguían contando los once verdes del corazón de la Abuela del Agua, hasta
25 juntar los trece verdes necesarios para el dosel del Joyoso Señor de las Plumas de Quetzal que una mañana de estas nuevas mañanas, repartirá definitivamente la tierra entre los indios tamboreros...

Document 3

O. E. A.

El Presidente de mi país
se llama hoy por hoy Coronel Fidel Sánchez Hernández.
Pero el General Somoza, Presidente de Nicaragua,
también es Presidente de mi país.

- 5 Y el General Stroessner, Presidente de Paraguay,
es también un poquito Presidente de mi país, aunque menos
que el Presidente de Honduras o sea
el General López Arellano, y más que el Presidente de Haití,
Monsieur Duvalier.
- 10 Y el Presidente de los Estados Unidos es más Presidente de mi país
que el Presidente de mi país,
ese que, como dije, hoy por hoy,
se llama Coronel Fidel Sánchez Hernández.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Fragmento de *El valle de las gigantas* de Gustavo Martín Garzo, Barcelona, Debolsillo, 2001, p. 61-76.

Document 2 : Raquel Forner, *El drama*, 1942, oleo sobre lienzo, 126 x 174, Museo internacional de Argentina.

Document 3 : Cartel de la película de Guillermo del Toro, *El laberinto del fauno*, 2006.

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 :

El abuelo le cuenta a Lázaro, su nieto, cómo consiguió escapar del ejército franquista que le perseguía por ser miembro de un grupo republicano de resistencia. Estaba con su amigo, Luciano, se refugiaron en un bosque donde descubrieron a siete criaturas extrañas.

Sentíamos las detonaciones y oíamos el silbido de las balas por encima de nuestra cabeza y sus impactos en los troncos y el suelo, como si corriéramos bajo una lluvia de brasas. No me digas por dónde, pero estuvimos corriendo hasta que no pudimos más. Las voces de los que nos perseguían se hicieron más lejanas y los disparos se fueron espaciando hasta desaparecer. Nos dimos cuenta de que los habíamos despistado. Cruzamos un pequeño regato y nos internamos en una zona de densa vegetación. Era un bosquecillo de avellanos y, como estábamos hambrientos, nos pusimos a comer hasta hartarnos. Allí pasamos la noche, ocultos bajo las hojas y las ramas, como los animales del bosque. Al amanecer, el lugar no parecía el mismo, aunque no fuera fácil saber por qué. Allí estaban los avellanos, la hierba, el pequeño arroyo, pero había algo raro en todas las cosas que nos rodeaban y que no acertábamos a definir. Un silencio extraño, misterioso, que no tenía tanto que ver con la ausencia de sonidos como con su propagación secreta, distinta, su flujo hacia el interior del bosque, más allá de la cortina de follaje. Avanzamos en esa dirección, arrastrados por ese flujo inasible. De pronto, siento cómo Luciano me da con el codo. Vuelvo la cabeza y veo a una mujer, que está inmóvil, detenida junto a un árbol. Es muy hermosa y está completamente desnuda. El pelo se derrama ensortijado por sus hombros, su pecho y su espalda, y es muy abundante. Abundante y tupido como el humo más negro. Sus ojos brillan, sin embargo, como lavados con agua de lluvia. Sonríe y se echa a correr. Tan rápido, que cuando queremos reaccionar, la hemos perdido de vista. Luciano y yo nos miramos perplejos, preguntándonos cómo ha podido alejarse a esa increíble velocidad, una velocidad que más que humana es la velocidad de los lagartos y la de las liebres. [...]

Me asalta una idea. Estamos muertos, Luciano y yo estamos muertos. Nos alcanzaron a la orilla del río y fuimos abatidos a tiros. Nuestros cuerpos están allí, entre los juncos, flotando en el agua teñida de sangre. Este lugar no es real. Tampoco las muchachas. Recuerdo lo que he oído contar, que los moribundos en sus últimos instantes llegan a tener delirios. [...]

Andamos un poco y vemos a las muchachas. Están a la orilla del río, junto al puente romano. Vemos también los cadáveres. Son, al menos, seis personas. Los acaban de fusilar. La Patrulla ha cumplido una vez más su trabajo siniestro. Son esos cuerpos los que buscan las muchachas en sus salidas. Los encuentran y comen su carne. Cuando se sacian, cogen su ropa, sus correajes, las cosas que llaman la atención y regresan al Valle. También se llevan trozos de los cuerpos. Probablemente es una afición reciente, pues de otra forma habríamos encontrado restos, huesos antiguos que ni Luciano ni yo hemos localizado nunca. Algo que han empezado a hacer desde que la Patrulla sale a matar, la sangre tiñendo las aguas del río, y se han aficionado al sabor de la carne humana. Como si aquellos actos terribles que enfrentan a vecinos y hermanos entre sí hubieran trastornado el orden mismo del mundo. Ahora están allí, entre los cuerpos muertos, y comen sus carnes todavía recientes, a mordiscos, como hacen los animales. Una de ella levanta la cabeza y, por unos momentos, antes de continuar su festín, se queda mirando a la luna. Vemos la sangre que mancha sus labios, su barbilla, sus dientes afilados y rojos.

Document 2 :



Document 3 : Cartel de la película de Guillermo del Toro, *El laberinto del fauno* (2006)

La historia se desarrolla en la época de la guerra civil española y más precisamente en el año 1944, cinco años después de su fin. Cuenta la historia de una niña de 13 años, Ofelia, que se traslada con su madre Carmen a un pueblo de los Pirineos aragoneses donde se encuentra su padrastro Vidal. Este hombre es un cruel capitán franquista y su misión es eliminar a los últimos rebeldes republicanos escondidos en los montes de la zona.



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Bartolomé Esteban Murillo, 1665-1670, *Primavera (La Florista)*, Óleo sobre tela, 120,7 x 98,3 cm, Londres, Dulwich Picture Gallery.

Document 2 : Garcilaso de la Vega, « Soneto XXIII », en *Poesía castellana completa*, Madrid, Cátedra, 1995.

Document 3 : Griselda Gambaro, “Se cuentan todo”, *Cinco ejercicios para un actor*, 1995, in *Teatro 7*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2004, p.113-114.

Document 4 : Maitena, « Hay que elegir: o la vida es Bella o la Bella es una », in *Mujeres alteradas 3*, Sudamericana (Argentina), 2003.

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



Document 2

- 1 En tanto que de rosa y de azucena
 se muestra la color en vuestro gesto,
 y que vuestro mirar ardiente, honesto,
 enciende al corazón y lo refrena;
- 5 y en tanto que el cabello, que en la vena
 del oro se escogió, con vuelo presto,
 por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
 el viento mueve, esparce y desordena;
- 10 coged de vuestra alegre primavera
 el dulce fruto antes que el tiempo airado
 cubra de nieve la hermosa cumbre.
- Marchitará la rosa el viento helado,
 todo lo mudará la edad ligera
 por no hacer mudanza en su costumbre.

Document 3

1 **Se cuentan todo**

Entra Héctor, tiene la pierna enyesada, se apoya en una muleta. Empieza con tono ecuaníme.

- Yo no voy a hablar bien de los hombres. Tenemos muchos defectos. Desde hace
5 mucho. Siglos pesan sobre nuestras espaldas, desde que en el Paraíso, a Eva, esa
coqueta, se le ocurrió tentarnos con la manzana. Siempre mandamos, siempre decidimos.
Las grandes decisiones, en política, en economía, fueron nuestras. Las decisiones
hogareñas de importancia fueron nuestras – para eso trabajábamos -, pero en fin... Nos
equivocamos muchas veces. Sí, dominantes, autoritarios. Lo acepto. Pero asumir
10 nuestras culpas no significa que nos tiremos tierra encima. Debo ser justo. Hay un
defecto que no nos pertenece, que no conocimos, que no conoceremos. Las mujeres no
tienen más defectos que nosotros, tienen menos. Son más bondadosas, cándidas,
sensibles, intuitivas... Pero... Los peros son fundamentales para la inteligencia. Yo
digo: pero... En un punto, la naturaleza no las benefició. Es un defecto que arruina
15 muchas virtudes. Que las tienen... *Pero...*

- No son reservadas. Llamo reserva a la preservación de la intimidad, a la discreción, al
pudor. Por supuesto que un secreto profesional lo mantienen – hasta por allí nomás –
pero en lo personal: cero. Se les vas la lengua, la lengua las pierde. Y no sin
consecuencias. Un veneno que afecta a inocentes, que provoca peleas, accidentes,
20 catástrofes. Esta pierna rota... ¿a quién la debo? A una caída, pero... *¿por qué caí? Por*

ese torrente que les sale de la boca, de las cuerdas vocales, del *sexo*. ¡Si se callarán!

25 No pueden. Es más fuerte que ellas, pobrecitas. Agarran el teléfono y son confesiones más largas que el Pibe Cabeza. Se encuentran en una confitería y se cuentan todo. *Todo*. En el baño de damas, mientras se arreglan los pelos o se pintan los labios, si van dos juntas, cuando vuelven, aun si se conocieron en ese instante, ya una sabe *todo* de la otra. Y viceversa. Lo sé como si hubiera entrado con ellas al baño de damas. Traen un aire de complicidad que espanta, se ríen como tontas. Aprovechan cualquier lugar, cualquier ocasión.

Document 4



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Rosario Murillo (primera dama, vicepresidente de Nicaragua y escritora), “El rojo vivo de tanto amanecer (con son de pueblo)”, *Barricada*, 22 de septiembre de 2018, disponible en: <http://barricada.com.ni/al-rojo-vivo-de-tanto-amanecer/>

Document 2 : “Propaganda del FSLN que quedó de la campaña que hizo este partido” (agencia EFE), *El Nuevo Diario*, 3 de noviembre de 2016, disponible en: <https://www.elnuevodiario.com.ni/elecciones-2016/409223-nicaragua-silencio-electoral/>

Document 3 : Petición de artistas cubanos contra el decreto 349/2018, *Avaaz.org*, 14 de agosto de 2018, disponible en: https://secure.avaaz.org/es/community_petitions/Presidente_del_Consejo_de_Estado_y_de_Ministros_de_Cuba_Miguel_DiazCanel_Artistas_Cubans_contra_el_Decreto_349/

Document 4 : Tuit de la escritora nicaragüense Gioconda Belli a Carlos Vives, 27 de enero de 2019, <https://twitter.com/GiocondaBelliP/status/1089537926965411842>

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

1

El rojo vivo de tanto amanecer (con son de pueblo)

A Carlos Mejía Godoy

Carlos Mejía tiene un lugar relevante en nuestra memoria colectiva. Tiene un estandarte y una estrella. Acompañó con su canto. Nos arrulló, vale decir.

5 Carlos Mejía es un símbolo, más allá de sí mismo. Siempre habrá, para mí, un Carlos, a la izquierda, en el lado izquierdo del pecho, de la memoria, y de la vida, y otro Carlos, el de ahora, el que ha perdido la voz.

La inspiración es una melodía misteriosa, que llega, como los pájaros; se alimenta en fuentes interiores, propias y ajenas. El creador es apenas un instrumento de ese ritmo
10 divino, de esa pequeña e insistente voz, que habla, que empuja, que suena y llega, desde un lugar desconocido, y sagrado.

La creación es un templo. Es un sagrario donde se cultiva emoción, fuerza, melancolía, contento, dolor. Es un cáliz donde uno va mezclando sangre propia, con corrientes ajenas. La creación es un don. Precioso, único. Cada creador tiene su privilegio y su magia. Pero,
15 sobre todo, cada creador tiene la inteligencia –o debería tenerla– para identificar y separar, lo suyo, lo del mundo. Cada creador con su inteligencia, es, o debería ser conciencia, y generosidad. [...]

El canto de Carlos, a pesar de él mismo, seguirá siendo del Frente. Del Frente Sandinista que hizo la Revolución, y que desde esa lucha mítica, los inspiró y dictó. Del
20 Frente Sandinista, que seguirá, además, revolucionando la historia.

El canto, nuestro canto, seguirá siendo de los hijos e hijas, madres y hermanos, de los miles de nicaragüenses que escribieron, con su tinta sangre, cada sílaba.

En la vida hay cosas que no nos pertenecen personalmente. Que no tienen dueño. Que no son de propiedad, ni particular, ni privada. Los muertos, por ejemplo. La Esperanza
25 colectiva, la creación colectiva, el dolor colectivo. Los triunfos colectivos. [...]

Aquí se lucha, se construye. Llueve, pero no moja. Se canta, y claro, en el árbol de la vida. Como los zanates, enmudecidos ya en otras ramas. Aquí truena la vida. Trae trinos. Vuela con arcoíris. Vibra con la premonición de otro Sol, que escribirá, y hará una nueva música. Será cuna y canción, para un pueblo que está volviendo a nacer. Será son. De
30 pueblo. ¡Eso es seguro...!

Document 2



Document 3

- 1 A: Miguel Díaz-Canel Bermúdez
Presidente del Consejo de Estado y de Ministros de Cuba

Sr. Miguel Díaz-Canel Bermúdez, El 10 de julio, se dio a conocer el decreto 349/2018 que trata las “Contravenciones personales de las regulaciones sobre prestación de servicios artísticos”. Compartimos el interés en mantener una cultura cubana vital pero creemos que el decreto 349 no presenta una visión de futuro para la cultura en Cuba.

Las nuevas reglas restringen la creatividad del pueblo cubano y criminalizan el arte independiente, limitando la capacidad de definir quién puede ser artista a una institución del estado. Los artistas cubanos no han sido consultados y no tendrán recursos a árbitros independientes en el caso de una disputa.

Nos preocupa que el decreto 349 se basa en criterios imprecisos, como “contenidos

lesivos a los valores éticos y culturales”. El decreto no contiene una descripción desde dónde crear legalmente. Más allá, la historia de las artes nos muestra que el cuestionamiento a los sistemas de pensamiento establecidos es el motor del desarrollo estético. Sin ello el arte no hubiese avanzado.

Hoy día, el sistema de crowdfunding ofrece nuevas fuentes de apoyo a proyectos artísticos por parte de amigos. El estado cubano debe dejar de confundir estas plataformas con el financiamiento directo de una organización o de un gobierno hostil. El hecho de que un artista cubano logre financiar sus creaciones por medios propios no lo convierte en un opositor – millones de individuos en el mundo se benefician de las nuevas tecnologías para difundir sus obras al margen de las instituciones culturales establecidas.

El decreto 349 faculta al Ministerio de Cultura a designar inspectores que podrán censurar y suspender los espectáculos artísticos, así como imponer multas y decomisar instrumentos, equipos, el permiso de trabajo por cuenta propia y bienes como la propiedad de la casa. Esto nos parece una medida excesivamente coercitiva que creará una relación conflictiva entre los artistas y las instituciones que deben atenderlos. Más allá de crear un terreno propicio para la corrupción administrativa.

Con este decreto se violan los pactos cabildados y firmados por el gobierno de Cuba en las Naciones Unidas entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y La declaración sobre el derecho a la libertad de expresión y creación artísticas.

La cultura y el arte pueden existir sin un Ministerio, pero el Ministerio de Cultura y la Nación no pueden existir sin la creatividad de sus ciudadanos. El decreto 349 es el empobrecimiento de la cultura cubana.

Los abajo firmantes dirigimos estas preocupaciones de buena fe. Pedimos un diálogo entre los artistas cubanos y sus instituciones y una reconsideración del decreto para que así siga siendo la cultura para todos y con todos.

Tania Bruguera, Laritza Diversent, Coco Fusco, Yanelys Nuñez, Enrique Risco

Document 4



CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : José María Merino, *El centro del aire de*, en *Novelas del mito*, Madrid, Alfaguara, 2000, p. 526.

Document 2 : Illustración de Lorenzo Goñi en Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, edición y notas de Vicente Gaos, Madrid, Rialp, 1980.

Document 3 : Rubén Darío, « Libros extraños de Rubén Darío », *El canto errante*, (1907), en *Poesía completa*, edición e introducción de Álvaro Salvador, Madrid, Verbum, 2016, p. 527-528.

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 :

- 1 Había descubierto las novelas y también el momento y el lugar idóneo para leerlas. La mejor era la hora de la sobremesa de los domingos, mientras su padre dormitaba en el sillón de paja con un farías entre los dedos, dispuesto a escuchar la retrasmisión de los partidos de la liga.
- 5 El muchacho, cuando la actitud del resto de la familia había alcanzado el centro del estupor, se escapaba sigiloso hasta la planta baja, abría la trampa del sótano y, tras atravesarlo – extendiendo ante él las manos como una mirada táctil, capaz de descubrir la dirección correcta entre los bultos -, hallaba la escalera que llevaba a la oficina y salía a la gran nave del almacén.
- 10 A tales horas se había depositado en aquel lugar el silencio de las profundidades abisales y una languidez similar a la que debería envolver a los peces ciegos y a los crustáceos fosforescentes. Una bestia gigantesca descansaba en el fondo y el almacén era el interior de su vientre. Las vigas del techo marcaban los costillares y la balastrada del corredor voladizo servía de sostén a las arterias de los cables y a las venas de la tubería,
- 15 dentro de una estructura anatómica que seguía extendiéndose hacia el fondo de los cajones y de las baldas, dejando entrever solamente las puertecitas y las aberturas que daban acceso a las inmóviles cavidades en que reposaban, entre membranas de papel aceitado, la musculatura bruñida de los mazos y de las tenazas y las vísceras de las plumadas y de los cojinetes.
- 20 Subía hasta el voladizo por una escalera metálica que se enroscaba sobre su eje y buscaba un lugar que, por efecto de un reflejo del sol en el centro de la lucerna que permitía la iluminación diurna de la nave, estaba envuelto en la claridad redondeada de un rayo excepcional.
- El muchacho se sentaba allí con las piernas cruzadas, y quedaba absorto en la
- 25 lectura de las novelas [...]. Respetaba aquel lugar porque estaba lleno de cosas con nombres misteriosos y le parecía que su padre no era el propietario, sino un siervo obligado al servicio de la ferretería como si se tratase de una divinidad repartida en los nombres que señalaban las hachas, los clavos y los rollos de alambre.
- Allí se presentó claramente el alma verdadera de un mundo por hacer. [...]
- 30 Allí esperaba ser usado todo lo que, según creía él entonces, era el almacén íntimo de las cosas del mundo, y desde el núcleo de aquel cúmulo de verdaderos pedazos de futuro él se internaba, con una gustosa sensación de equilibrio, en los territorios ficticios de la novela, que siempre resultaba la crónica de algo ya sucedido y pasado. [...]
- Fue allí donde comenzó a confirmar su intuición de que se encontraba en una isla,
- 35 único superviviente de un pavoroso naufragio, y que debía aprender a utilizar todos los recursos para sobrevivir. Había descubierto con el tiempo que la tarea de escribir una novela representaba muy bien la fábula del naufragio que en la isla desierta va levantando su vivienda con despojos y tenacidad, pues hacía necesario rescatar fragmentos y residuos, arrancar de todos los lugares pedazos aprovechables, buscar sin descanso cuantos
- 40 elementos pudiesen ser útiles para asegurar la inmediata conservación de la vida.
- Pensó entonces en los muchachos de su relato y consideró que aquellos pedazos podían pertenecer a seres vivos; mas la actividad del escritor exigía una destreza insensible, pues como si mediante una actitud así – similar a la de los científicos fanáticos de las propias ficciones novelescas- fuera posible llevar a cabo la transformación de la
- 45 sangre real en sangre imaginaria, y la necesidad de esta metamorfosis era lo que daba a su labor la lúgubre serenidad de los hechiceros, que se alarga en ensalmos interminables.

José María Merino, *El centro del aire*, 2000.

Document 2 :



...y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro,
de manera que vino a perder el juicio

Document 3 :

LIBROS EXTRAÑOS

- 1 Libros extraños que halagáis la mente
en un lenguaje inaudito y tan raro,
y que de lo más puro y lo más caro,
hacéis brotar la misteriosa fuente;
- 5 inextinguible, inextinguiblemente
brota el sentir del corazón preclaro,
y por él se alza un diamantino faro
que el mar de Dios mira profundamente...
- 10 fuerza y vigor que las alas enlaza,
seda de luz y pasos de coloso,
y un agitar de martillo y de maza,
- y un respirar de leones en reposo,
y una virtual palpitación de raza;
y el cielo azul para Orlando Furioso...

CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Vicente Huidobro (1893-1948), “Alegoría de Bolívar”, (escrito en Santiago, Chile, entre 1920 y 1929), en *Antología poética*, Caracas, Fundación editorial el perro y la rana, 2012.

Document 2 : “Bolívar, ¿el héroe que no fue?”, entrevista de Catalina Villa a Evelio Rosero, *Gaceta* (revista cultural del periódico *El País*), 29 de enero de 2012.

Document 3 : José Gil de Castro, *Retrato de Simón Bolívar*, hacia 1826, óleo sobre lienzo, 210 x 135 cm, Museo Nacional de Antropología, Arqueología e Historia de Lima.

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

1

Alegoría de Bolívar

I

Muchacho, ¡cómo te latía el corazón! Sentado bajo un árbol
venezolano en la noche contemplabas las estrellas que significaban
algo y sentías el llamado de tu tierra natal.

5 Y sentías el rumor de los llanos más allá de tu jardín y el ruido
de las grandes montañas como un resplandor y el ruido lejano de
las selvas que conjuran la noche y el rumor de los ríos que parecen
llevar un tambor ronco al fondo de sus aguas.

¿Por qué latía tanto tu corazón?

10 El soñador tenía un árbol para hacer techo a sus sueños, y para
murmurar la misma frase de tierra, las mismas palabras o tal vez
peticiones de suelo nativo que quiere romper cadenas y saludar al
sol.

¡Oh tristeza de las hojas al nivel del cielo! ¡Oh esperanza de las
15 raíces en su larga noche!

Era esbelto como la palabra Héroe y tenía ojos de relámpago
libertador. Se llamaba Simón.

La cabeza erguida parecía estar contando planetas. En la garganta
sentía el gusto amargo de la tempestad que se avecina.

20 El ensueño entornaba los párpados y alguna repentina imagen
violenta volvía a levantarlos y dilataba las pupilas.

Aspiraba la noche en voluptuosos tragos de oscuridad
brillante.

25 Su tierra se extendía como dos alas a derecha e izquierda de
su corazón. Y más allá de su tierra las otras tierras hermanas. Y
todas le llamaban por su nombre en las noches tan lentas. Y todas
le hablaban en las sombras.

Su corazón se dilataba. Sus ojos adquirirían un fulgor tremendo.

30 Su corazón se dilataba de un modo pavoroso. Su corazón
tomaba la forma de un continente.

II

Simón Bolívar. Tu nombre ha atravesado toda América
en un áspero galope.

Los tejados de mil pueblos ven pasar tu caballo como una
noche por la noche. Y ven allá lejos tu mano descorrer el alba.

35 Aliento de millones de gargantas de grandes pueblos
apretados como racimos cósmicos que te saludan y te aplauden.

¡Oh, alegría de libertar del Libertador!

Alegría de crear del creador.

Alegría de soñar del soñador.

40 Era preciso que el esclavo levantara la frente.

Y contemplara el mundo como un enfermo que sale a la orilla
del mar.

III

América dormida, envuelta en olas que hacen crujir sus huesos
y silban en enormes remolinos.
45 América levanta la cabeza. La bella nadadora entre dos
océanos suntuosos.
Levanta la cabeza.
Un huracán vertiginoso sacude sus espaldas tan adornadas
como el cielo.
50 América resuena de marchas militares y de cantos fúnebres.
Los ríos son arterias de sangre valerosa y pulsos de agonía. Los
árboles son llamas de entusiasmo.
Se cruzan los ejércitos atentos a la noche y entregados al día.
Polvareda de marchas y contramarchas. Orgías de la muerte y
55 delirio de victorias.
Bolívar a caballo saludado por dos mil volcanes.
Bolívar a caballo en la aurora que asoma en todas las montañas.
Orgullo de las selvas cantando un himno más grande que el sol
en su trozo de cielo. (...)

Document 2

1 Bolívar, ¿el héroe que no fue?

Evelio Rosero tuvo, de niño, la misma imagen que de Simón Bolívar tenemos todos en el colegio: la de ese superhombre valiente, magnánimo si se quiere, que sobre su caballo blanco libró decenas de batallas para librarnos, por fin, del yugo español.

5 Hubo ruidos, sí, que amenazaron con empañar esa imagen impoluta del Libertador. Historias contadas aquí y allá por sus mayores en Pasto que dibujaban a un hombre altivo y cruel. Historias que, sin embargo, él escuchó con desdén.

Sería sólo en 1988, al leer por primera vez la biografía que del adalid criollo escribió el historiador José Rafael Sañudo, que la figura de Simón Bolívar se derrumbaría
10 irremediabilmente ante sus ojos. Sobre todo al descubrir la crueldad de un hombre que fue capaz de ordenar la matanza de 800 indígenas y campesinos pastusos desarmados en 1822. Evelio Rosero tenía 30 años, era ya escritor, y el tema se le enquistó en el alma.

[...]

Evelio Rosero no es un hombre de entrevistas. La finalidad del escritor, lo ha dicho mil
15 veces, es comunicarse con su público a través de sus libros. Por eso prefiere estar lejos de la prensa.

A raíz de la presentación de su libro en el *Hay Festival*, sin embargo, aceptó responder estas preguntas por correo electrónico. [...]

Esta novela está soportada como en su totalidad, en las investigaciones que hizo el
20 *historiador José Rafael Sañudo sobre Bolívar. ¿Quién era Sañudo? ¿Por qué ese interés en Bolívar?*

José Rafael Sañudo fue sobre todo un historiador veraz: no era un historiador medroso, o al servicio de la historia oficial, no era ningún escritor zalamero y no pretendió excusar – como tantos otros – los grandes y graves errores de Bolívar. La obra de Sañudo se sustenta
25 en documentos, es objetiva a plenitud. Muchos pretendieron desvirtuar a Sañudo tildándolo de antibolivariano. Nada más lejos de la verdad. Y por supuesto, cuando Sañudo publicó su Bolívar en 1925, la Academia bolivariana y todas las academias cayeron sobre él, y procuraron rodearlo de silencio, desconociendo la magnitud de su trabajo. Eso no arredró a Sañudo; ya se lo esperaba, y siguió su vida y su obra contra
30 viento y marea, a despecho de la estupidez humana –que tanto abunda entre nosotros.

El episodio de la Navidad Negra vivida en Pasto en 1822 es escalofriante. ¿Qué tanto difiere el registro histórico de este hecho de la versión de José Rafael Sañudo?

Siempre me enteré de ese hecho a través de la lectura de textos de historia, con muchas interpretaciones, algunas bastante superficiales, siempre excusando a Bolívar. Pero los
35 nariñenses Sergio Elías Ortiz y José Rafael Sañudo me ubicaron muy bien, en los hechos, para lograr acceder a ellos de manera literaria.

Nunca leí una novela o un cuento sobre ese suceso. Ese fue el gran reto. Describir esa carnicería mediante la literatura. El informe de la historia es árido, escueto.

Document 3



Contenido de la cartela:

“Simón Bolívar. Libertador de Colombia i del Perú. Nació en Caracas el 24 de Julio de 1783. Murió en la hacienda de San Pedro de Alejandrino de la ciudad de Santa Marta el 17 de Diciembre de 1830. Fue admirable por su valor, integridad i civismo dignos de imitarse por los americanos. Entró en Lima el 1 de Septiembre de 1823, i se embarcó para Colombia el 3 de Septiembre de 1826”.

CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Ángel Ossorio y Gallardo, *Conversación sobre el catalanismo con la juventud conservadora de Madrid, en el círculo del Partido la tarde del 7 de marzo de 1912.*

Document 2 : Constitución española, 1978 (selección de artículos).

Document 3 : Marià Maspons i Labrós, *Palabras de presentación del Memorial de Greuges al rey Alfonso XII*, 1885.

Document 4 : Forges, viñeta publicada en *El País* el 21 de junio de 2017 (https://elpais.com/elpais/2017/06/20/opinion/1497975339_721383.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 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

Castilla (y ya sabemos que cuando se trata esta materia hay un asentimiento tácito de que se entienda por Castilla la España toda que no es Cataluña), Castilla cometió el grave yerro de desintegrarse de la vida catalana, de no sentir la vida catalana, de apartarse de la vida catalana, de no mirar como propias las cosas catalanas. Cataluña, no sé si por flaqueza
5 de espíritu, por habilidad táctica o por imposibilidad hija de las circunstancias, es lo cierto que durante un siglo entero, desde mediados del s. XVIII hasta mediados del s. XIX, siguió el camino completamente contrario.

Los catalanes, en todo ese periodo de tiempo, en su vida pública, en su actuación genérica, pensaron y obraron a la castellana. Los partidos políticos de Cataluña eran los
10 partidos políticos españoles; el teatro de Cataluña era el teatro castellano; la novela, la poesía, la prensa de Cataluña eran las castellanas, exclusivamente las castellanas. Y nosotros, ciegos durante tanto tiempo, desligados de todo vínculo afectivo en tan largo espacio, llegamos a creer que esa hegemonía nuestra era indiscutible, que era razonada, que era justa, y no pensamos que en Cataluña había más, y creímos que, en efecto, sólo las cosas
15 castellanas eran las que allí podrían predominar, como en toda la nación española, y que los catalanes tenían obligación de respetar y de conocer a Alfonso el Sabio, aunque nosotros no conociéramos la existencia de Jaime I. Llegó un momento en que, más fuerte la región catalana, encauzados y dirigidos sus sentimientos naturales, se agravió de aquella hegemonía, de la que nosotros abusamos positivamente, y entonces empezó un periodo de
20 reacción [...]. Y entonces vino todo aquel triste período de ciegas sacudidas en que se tomaba como agravio el uso de la barretina o la ostentación del pendón de las cuatro barras, o *Los segadores* tocados en los organillos. A consecuencia de haber entrado nosotros en un camino de injustas violencias, Cataluña respondió con el abuso de su razón, con la extralimitación de su derecho, con todo lo que es natural e inevitable cuando las pasiones de
25 los hombres se desbordan.

Se dio una etapa de lucha, de contienda, de verdadero frenesí, de odios, de antipatías –¿por qué no decirlo?– que llegó a tener su momento culminante en aquella fecha triste de 1905, en que el *Cu-Cut* y otros periódicos catalanistas hacían y decían cosas absolutamente intolerables para la dignidad de España, y en que los que debieron dar ejemplo de
30 circunspección y compostura, pisotearon sus deberes asaltando las redacciones de los periódicos.

Todo el nudo consiste en esa desviación del sentimiento, en no entender que el catalanismo es una cosa sustancialmente español, netamente español, claramente español. El catalanismo es como la exageración del culto a ciertas imágenes, que deriva hacia el
35 fanatismo en algunas regiones de nuestro pueblo, como el abandono de los deberes de ciudadanía en casi toda España, como el problema agrario, como el curso de los ríos sometidos a un régimen torrencial. Todo esto será bueno o malo, pero es español; agradará o desagradará, pero hay que aceptarlo como una realidad, y con las realidades no se discute, con las realidades se trata. [...]

Si alguien os dice que Cataluña tiene un criterio separatista, no le creáis, porque ni lo tiene, ni lo ha tenido nunca, ni lo puede tener, pues a donde no la llevase el afecto (y la lleva mucho más allá de lo que ella supone) la llevaría el conocimiento de su interés, y ése sí que no lo pierde nunca de vista. Y si el que os dice que en Cataluña hay separatista, es el propio que se reputa de tal; si es alguien que dice que lo es (y yo he conocido algunos que dicen
45 serlo)... no le creáis tampoco: eso es una *pose*.

El catalanismo es español, netamente español, digo otra vez. Por no reputarlo de esa manera hemos pasado mil desventuras, quizá hemos perdido la posibilidad de muchas bienandanzas.

Document 2

Constitución española, 1978

Artículo 2

La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.

5 Artículo 3

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

10 3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Artículo 4

1. La bandera de España está formada por tres franjas horizontales, roja, amarilla y roja, siendo la amarilla de doble anchura que cada una de las rojas.

15 2. Los Estatutos podrán reconocer banderas y enseñas propias de las Comunidades Autónomas. Estas se utilizarán junto a la bandera de España en sus edificios públicos y en sus actos oficiales. (...)

Artículo 143

20 1. En el ejercicio del derecho a la autonomía reconocido en el artículo 2 de la Constitución, las provincias limítrofes con características históricas, culturales y económicas comunes, los territorios insulares y las provincias con entidad regional histórica podrán acceder a su autogobierno y constituirse en Comunidades Autónomas con arreglo a lo previsto en este Título y en los respectivos Estatutos. (...)

Document 3

[...] No tenemos, Señor, la pretensión de debilitar, ni mucho menos atacar la gloriosa unidad de la patria española; antes por el contrario, deseamos fortificarla y consolidarla: pero entendemos que para lograrlo no es buen camino ahogar y destruir la vida regional para substituir la por la del centro, sino que creemos que lo conveniente al par que justo, es dar

5 expansión, desarrollo y vida espontánea y libre a las diversas provincias de España para que de todas partes de la península salga la gloria y la grandeza de la nación española.

Lo que nosotros deseamos, Señor, es que en España se implante un sistema regional adecuado a las condiciones actuales de ella y parecido a alguno de los que se siguen en los gloriosísimos Imperios de Austria-Hungría y Alemania, y en el Reino Unido de la Gran

10 Bretaña, sistema ya seguido en España en los días de nuestra grandeza.

Lo deseamos no sólo para Cataluña, sino para todas las provincias de España; y si en nombre de Cataluña hablamos, es porque somos catalanes y porque en estos momentos sentimos como nunca los males que el centralismo nos causa. [...]

Document 4



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Cristóbal Colón, *Diario de a bordo*, en Juan Gil y Consuelo Varela (ed.), *Textos y documentos completos*, Madrid, Alianza, 1995.

Document 2 : Un cuadro de Fernando Botero, *Adán y Eva*, 1998. Óleo sobre lienzo, 219 x 183 cm, La Rioja, colección Würth 6580.

Document 3 : Alejo Carpentier, *El arpa y la sombra*, 1979.

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

1 *Domingo, 21 de octubre*

A las diez horas llegué aquí a este cabo del Isleo y surgí, y asimismo las carabelas. Y después de haber comido fui en tierra, adonde aquí no había otra población que una casa, en la cual no hallé a nadie, que creo que con temor se habían huido, porque en ella estaban
5 todos sus aderezos de casa. Yo no les dejé tocar nada, salvo que me salí con estos capitanes y gente a ver la isla, que si las otras ya vistas son muy hermosas y verdes y fértiles, ésta es mucho más y de grandes arboledos y muy verdes. Aquí es unas grandes lagunas, y sobre ellas y a la rueda es el arboledo en maravilla, y aquí y en toda la isla son todos verdes y las yerbas como en abril en Andalucía y el cantar de los pajaritos que parece que el hombre
10 nunca se quería partir de aquí, y las manadas de los papagayos escurecen el sol, y aves y pajaritos de tantas maneras y tan diversas de las nuestras que es maravilla. Y después hay árboles de mil maneras y todos dan de su manera fruto, y todos huelen que es maravilla, que yo estoy el más penado del mundo de no los conocer, porque soy bien cierto que todos son cosa de valía y de ellos traigo la demuestra, y asimismo de las yerbas. Andando así en cerco
15 de estas lagunas, vi una sierpe, la cual matamos y traigo el cuero a Vuestras Altezas. Ella como nos vio se echó en la laguna y nosotros la seguimos dentro, porque no era muy honda, hasta que con lanzas la matamos. Es de siete palmos de largo; creo que de estas semejantes hay aquí en esta laguna muchas. Aquí conocí del lináloe, y mañana he determinado de hacer traer a la nao diez quintales, porque me dicen que vale mucho.

20 También andando en busca de muy buena agua, fuimos a una población aquí cerca, y la gente de ella, como nos sintieron, dieron todos a huir y dejaron las casas y escondieron su ropa y lo que tenían por el monte. Yo no dejé tomar nada ni la valía de un alfiler. Después se llegaron a nosotros unos hombres de ellos, y uno se llegó a quien yo di unos cascabeles y unas cuentecillas de vidrio y quedó muy contento y alegre, y porque la amistad creciese más
25 y los requiriese algo, le hice pedir agua, y ellos, después que fui en la nao, vinieron luego a la playa con sus calabazas llenas y holgaron mucho de dárnosla. Y yo les mandé dar otro ramalejo de cuentecillas de vidrio y dijeron que de mañana vendrían acá. Yo quería henchir aquí toda la vasija de los navíos de agua; por ende, si el tiempo me da lugar, luego me partiré a rodear esta isla hasta que yo haya lengua con este rey y ver si puedo haber del oro
30 que oí que trae, y después partiré para otra isla muy grande, que creo que debe ser Cipango, según las señas que me dan estos indios que yo traigo, a lo cual ellos llaman Colba, en la cual dicen que ha naos y mareantes mucho y muy grande, y de esta isla otra que llaman Bosio, que también dicen que es muy grande. Y a las otras que son entremedio veré así de pasada, y según yo hallare recaudo de oro o especería determinaré lo que he de hacer. Mas
35 todavía, tengo determinado de ir a la tierra firme y a la ciudad de Guisay y dar las cartas de Vuestras Altezas al Gran Can y pedir respuesta y venir con ella.

Document 2



Document 3

1 Y ahora... ¡bueno! No hallé la India de las especias sino la India de los Caníbales,
pero... ¡carajo! encontré nada menos que el Paraíso Terrenal. ¡Sí! ¡Que se sepa, que se oiga,
que se difunda la Grata Nueva en todos los ámbitos de la Cristiandad!... El Paraíso Terrenal
5 está frente a la isla que he llamado de la Trinidad, en las bocas del Drago, donde las aguas
dulces, venidas del Cielo, pelean con las saladas —amargas por las muchas cochinadas de la
tierra. Lo vi, tal y como es, fuera de donde lo pasearon los cartógrafos engañosos y
engañados, de aquí para allá, con sus Adanes y sus Evas movidos —mudados de lugar—
con el Árbol entre los dos, serpiente alcahueta, recinto sin almenas, zoología doméstica,
10 fieras cariñosas y relamidas y todo lo demás, al antojo de cada cual. Lo vi. Vi lo que nadie
había visto: el monte en forma de teta de mujer, o, mejor, de pera con su pezón —¡oh tú, en
quien pensé!... —centrando el Jardín del Génesis que está *allí* y no en otra parte, puesto que
muchos han hablado de él sin acabar de decirnos dónde se encuentra, porque jamás he
hallado... *escritura de latino ni de griego que certificadamente diga el sitio de este mundo
del Paraíso Terrenal, ni visto en ningún mapamundo, salvo situado con autoridad de
15 argumento. Algunos lo ponían allí donde son las fuentes del Nilo en Etiopía; mas otros
anduvieron todas esas tierras y no hallaron conformidad en ello... San Isidoro y Beda y
Strabo y el maestro de la historia escolástica y San Ambrosio y Scoto y todos los sanos
teólogos conciertan que el Paraíso terrenal es en el Oriente, etc* —“es en el Oriente”,
repito, sin olvidar el *etcétera*, porque *etcétera* es cualquier cosa. Se viene a colocar, pues, en
20 un Oriente al que no quedaba más remedio que ser Oriente en tanto se pensó que existía un
solo Oriente posible. Pero, como yo he llegado al Oriente navegando hacia el Poniente,
afirmo que quienes tanto dijeron estaban errados, dibujando mapas fantasiosos, engañosos
por consejas y fábulas, porque, en lo que pudieron contemplar mis ojos hallo las pruebas de
que he dado con el único, verdadero, auténtico Paraíso Terrenal tal como puede concebirlo
25 un ser humano a través de la Sagrada Escritura: un lugar donde crecían infinitas clases de
árboles, hermosos de ver, cuyas frutas eran sabrosas al gusto, de donde salía un enorme río
cuyas aguas contorneaban *una comarca rica en oro* —y el oro, repito y sostengo, que allí
yace en enorme abundancia aunque yo no hubiese sido favorecido por el tan esperado
golpe— golpeador golpeado por no venirle golpe alguno...

CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Miguel Delibes, *El camino* (1950), Barcelona, Ediciones Destino, Destino libro 100, 2006, p. 7-10.

Document 2 : Layla Martínez, revista *OCULTA LIT*, 5 de julio de 2017 (<https://www.ocultalit.com/ensayo/reforzando-mito-pretende-desarmarse-espana-vacia-sergio-del-molino/>)

Document 3 : “Y si nos volvemos al pueblo”, *elmundo.es*, 9 de diciembre de 2012 (<https://www.elmundo.es/elmundo/2012/12/03/.../1354558833.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 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

1 Las cosas podían haber sucedido de cualquier otra manera y, sin embargo, sucedieron así. Daniel, el Mochuelo, desde el fondo de sus once años, lamentaba el curso de los acontecimientos, aunque lo acatara como una realidad inevitable y fatal. Después de todo, que su padre aspirara a hacer de él algo más que un quesero era un hecho que honraba a su
5 padre. Pero por lo que a él afectaba...

Su padre entendía que esto era progresar; Daniel, el Mochuelo, no lo sabía exactamente. El que él estudiase el Bachillerato en la ciudad podía ser, a la larga, efectivamente, un progreso. Ramón, el hijo del boticario, estudiaba ya para abogado en la ciudad, y cuando les visitaba, durante las vacaciones, venía empingorotado como un pavo real y les miraba a todos
10 por encima del hombro; incluso al salir de misa los domingos y fiestas de guardar, se permitía corregir las palabras que don José, el cura, que era un gran santo, pronunciara desde el púlpito. Si esto era progresar, el marcharse a la ciudad a iniciar el Bachillerato, constituía, sin duda, la base de este progreso. Pero a Daniel, el Mochuelo, le bullían muchas dudas en la cabeza a este respecto. Él creía saber cuanto puede saber un hombre. Leía de corrido, escribía
15 para entenderse y conocía y sabía aplicar las cuatro reglas. Bien mirado, pocas cosas más cabían en un cerebro normalmente desarrollado. No obstante, en la ciudad, los estudios de Bachillerato constaban, según decían, de siete años y, después, los estudios superiores, en la Universidad, de otros tantos años, por lo menos. ¿Podría existir algo en el mundo cuyo conocimiento exigiera catorce años de esfuerzo, tres más de los que ahora contaba Daniel?
20 Seguramente, en la ciudad se pierde mucho el tiempo —pensaba el Mochuelo— y, a fin de cuentas, habrá quien, al cabo de catorce años de estudio, no acierte a distinguir un rendajo de un jilguero o una boñiga de un cagajón. La vida era así de rara, absurda y caprichosa. El caso era trabajar y afanarse en las cosas inútiles o poco prácticas. Daniel, el Mochuelo, se revolvió en el lecho y los muelles de su camastro de hierro chirriaron desagradablemente. Que él recordase, era ésta la primera vez que no se dormía tan pronto caía en la cama. Pero esta noche tenía muchas cosas en qué pensar. Mañana, tal vez, no fuese ya tiempo. Por la mañana, a las nueve en punto, tomaría el rápido ascendente y se despediría del pueblo hasta las
25 Navidades. Tres meses encerrado en un colegio. A Daniel, el Mochuelo, le pareció que le faltaba aire y respiró con ansia dos o tres veces. Presintió la escena de la partida y pensó que no sabría contener las lágrimas, por más que su amigo Roque, el Moñigo, le dijese que un hombre bien hombre no debe llorar aunque se le muera el padre. Y el Moñigo tampoco era cualquier cosa, aunque contase dos años más que él y aún no hubiera empezado el Bachillerato. Ni lo empezaría nunca, tampoco. Paco, el herrero, no aspiraba a que su hijo progresase; se conformaba con que fuera herrero como él y tuviese suficiente habilidad para
30 someter el hierro a su capricho. ¡Ése sí que era un oficio bonito! Y para ser herrero no hacía falta estudiar catorce años, ni trece, ni doce, ni diez, ni nueve, ni ninguno. Y se podía ser un hombre membrudo y gigantesco, como lo era el padre del Moñigo. Daniel, el Mochuelo, no se cansaba nunca de ver a Paco, el herrero, dominando el hierro en la fragua. Le embelesaban aquellos antebrazos gruesos como troncos de árboles, cubiertos de un vello espeso y rojizo,
40 erizados de músculos y de nervios. Seguramente Paco, el herrero, levantaría la cómoda de su habitación con uno solo de sus imponentes brazos y sin resentirse. Y de su tórax, ¿qué? Con frecuencia el herrero trabajaba en camiseta y su pecho hercúleo subía y bajaba, al respirar, como si fuera el de un elefante herido. Esto era un hombre. Y no Ramón, el hijo del boticario, emperejilado y tieso y pálido como una muchacha mórbida y presumida. Si esto
45 era progreso, él, decididamente, no quería progresar. Por su parte, se conformaba con tener una pareja de vacas, una pequeña quesería y el insignificante huerto de la trasera de su casa. No pedía más. Los días laborables fabricaría quesos, como su padre, y los domingos se entretendría con la escopeta, o se iría al río a pescar truchas o a echar una partida al corro de bolos.

Document 2

Reforzando el mito que pretende desarmarse: *La España vacía*, de Sergio del Molino

1 Hace unos días cerró la última tienda de mi pueblo. Los sesenta habitantes que quedan
no son suficientes para que continúe abierta. Desde que recuerdo, he visto cerrar la
herrería, la carnicería, la carpintería, la escuela y uno de los dos bares. También he visto
abandonar decenas de casas, huertos, naves, olivares, silos, eras y campos de cultivo. Mi
5 pueblo está en el interior de la meseta, en esa enorme extensión de terreno que abarca diez
provincias y que han llamado la Laponia del sur porque tiene una densidad de población
más baja que el norte de Finlandia. Las dinámicas de despoblación en esta zona han sido
salvajes. En apenas un par de generaciones se han abandonado pueblos enteros. El éxodo
de los años 50 y 60 rompió la sociedad rural de la meseta y en su lugar solo dejó casas a
10 medio derruir y campos yermos.

Las razones del éxodo rural fueron muchas. El desarrollismo franquista necesitaba
mano de obra barata para la industria y la construcción, y esa mano de obra estaba en el
campo. Era necesario echarles de allí, y eso se hizo de muchas maneras. En mi pueblo,
como en muchos otros, una de las causas estuvo en la reforestación de los montes con
15 pino. El ecosistema de La Alcarria, que permitía producir un queso de oveja y una miel
excelentes, fue destruido y sustituido por hileras de pinos. Desaparecieron los olmos, las
encinas, los chopos, los saúcos, las mimbreras, los membrillos, los nogales, los majuelos,
las moreras, los enebros. Debajo de los pinos no crecía nada. Los rebaños de un solo
dueño y los colectivos –estos últimos llamados dulas- desaparecieron, las colmenas se
20 abandonaron y el mimbre se dejó de trabajar. La promesa del franquismo había sido la
explotación de la madera de pino, pero sesenta años después la mayoría de los árboles
apenas ha alcanzado el metro y medio. No es su sitio.

La despoblación de la meseta también se hizo a punta de pistola. La Guardia Civil sacó
de sus hogares fusil en mano a decenas de personas. Las infraestructuras y los planes de
25 explotación forestal de la dictadura obligaron al abandono de decenas de pueblos. Esto
apenas se cuenta, pero muchos aún lo recuerdan. En la memoria de la sociedad española,
en cambio, lo único que queda como causa de ese despoblamiento es el mito del paleta
que huye de la miseria para encontrarse con las oportunidades de la gran ciudad. Esas
oportunidades no eran otra cosa que hacinamiento en chabolas, hambre y explotación
30 laboral extrema, pero el franquismo no hablaba de eso. Era mucho más funcional
alimentar el mito que hablaba de una España interior vacía y pobre, atrasada y lastrada por
la miseria económica y moral [...].

Document 3

1 ¿Y si nos volvemos al pueblo?

Unos días en el pueblo para visitar a unos familiares, respirar aire puro o comprar ese chorizo tan rico pueden ser determinantes para tomar la decisión. Quedarse en el pueblo ha dejado de ser cosa de ancianos que nunca habían salido de él, de agricultores o ganaderos que debían encargarse de sus tierras y animales o de retornados de la emigración que preferían disfrutar los paisajes que tanto habían añorado para convertirse en una opción que cada vez sigue más gente, muchos de ellos jóvenes y con una alta preparación profesional.

10 En los últimos años el perfil de esos que se llamaron 'neururales' en los estudios sociológicos está cambiando. Al principio volvían al pueblo, al campo, jóvenes que pensaban que la ciudad no era para ellos ni tampoco un buen sitio para que crecieran sus hijos. Volvían ansiosos del contacto con la tierra. Ahora la crisis se tiene muy en cuenta en esta decisión.

15 "En los últimos años la gente joven ve en el campo una oportunidad de empleo y de mejorar su calidad de vida", explica Miguel Castellano, presidente de la Asociación de Desarrollo Rural de Andalucía (ARA). Tampoco es una garantía de encontrar trabajo, pero en los últimos tiempos habrían proliferado oportunidades en algunos sectores como el turismo rural, las energías limpias (biomasa, placas solares) o empleos vinculados a la dependencia, aunque los recortes recientes dejen algunos empleos en el aire.

20 No es una garantía para encontrar trabajo, pero sí abre nuevas posibilidades de negocio

El aprovechamiento forestal también ofrece posibilidades, como la comercialización del piñón, la castaña. En la industria agroalimentaria se instalan nuevos pobladores dispuestos a elaborar quesos artesanos.

25 La crisis también ha empujado a gente que encuentra allí "un colchón familiar". Sobre todo, explican desde ARA, cuando se puede recurrir a la casa que tiene tu abuelo, tus padres o algún otro familiar. Además, muchos se dan cuenta de que todo es más barato y que los pueblos no son como antes, si no que tienen centros de salud, internet, y cerca el cine y el hospital". Las sociedades se urbanizan pero superar la crisis puede pasar por ruralizarse, entre otras cosas porque las casas aisladas ya no son un problema con las nuevas tecnologías y la red de carreteras", asegura Castellano. [...]

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Pablo Neruda, « Despedida a Zoilo Escobar », en *Para nacer he nacido* (1978), Madrid, Austral, 2010.

Document 2 : Alejandro Palomas, *Un hijo* (2015), Barcelona, La Galera, 2016.

Document 3 : Vicente Aleixandre, « En la Plaza », en *Historia del corazón* (1954), Madrid, El País, « Clásicos castellanos », 2004.

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 :

1

Cuaderno 3 : Fuego de amistad

21. Despedida a Zoilo Escobar¹.

5 Ha dejado de latir el corazón más puro de Valparaíso. Como a todos los hombres, abriremos la tierra que guardará su cuerpo, pero esa tierra será la tierra que él amó, tierra de los cerros que él cantó. Descansará frente al Océano cuyas olas y vientos hicieron palpitar su poesía, como las velas de un viejo navío. Ninguna palabra podrá cubrir su ausencia, y tal vez, aquí no debiera hablar, en esta hora para decirle adiós y rendirle homenaje sino la voz del mar, del mar de Valparaíso. Zoilo fue un poeta del pueblo, salido del pueblo mismo, y siempre conservó esta estampa. Esta picaresca alegría que brillaba en 10 sus ojos era una picardía de minero, de pescador. Las arrugas en su rostro eran surcos de la tierra, su poesía era una guitarra de Chile.

15 Dos palabras volverán siempre cuando se trate de recordar esta vida. Estas palabras son la pobreza y la pureza. Zoilo fue puro de solemnidad y pobre con alegría. Pero en este sitio del abrazo final, debemos dejar establecido que no aceptaremos, los poetas, que con estas dos palabras se quiera jugar, tergiversando su vida soñadora. Muchos querrán confundir su pureza con su pobreza para justificar el abandono del pueblo. No queremos la pobreza ni en los poetas ni en los pueblos. Y en esto fue Zoilo Escobar como todo un 20 verdadero poeta, un revolucionario. Hermano de Pezoa Véliz, su poesía se tiñe de rojo en el comienzo del siglo. Eran tiempos anárquicos en que Baldomero Lillo creaba la primera novela realista social del Continente. Zoilo Escobar acompañó la evolución del mundo y cantó con su estilo florido las victorias del socialismo en el mundo naciente.

25 ¿Qué sitio ocupará Zoilo Escobar en la permanencia literaria de nuestro país? Inútil pregunta que aquí nadie puede contestar, ni nadie debe contestar, sino el viento del océano. No pasó su vida defendiendo a dentelladas su nombre en el Parnaso. En cambio, nos dio a todos, desde que muy jóvenes lo conocimos, una lección diaria de fraternidad, de amistad, de amor hacia la vida, nos dio, pues, una larga lección de poesía.

30 Esta insigne ternura será para mí un perpetuo recuerdo. Muchos poetas que ya desaparecieron disfrutaron de la bondad de nuestro hermano mayor, más antiguo en la bondad y en la poesía que nosotros. Sería mucho honor para mí si aquéllos que callaron ya para siempre hablaran por mi voz despidiéndolo, ahora que él también ha callado.

Yo le traigo desde Isla Negra estas ramas de aromo. Ellas florecieron frente al viento del mar, como sus sueños y su poesía.

¹ El poeta chileno Zoilo Escobar muere en Valparaíso, Chile, en 1963.

Document 2

1 *Mamá,*

Papá me dice que te escriba.

*Pero es que aquí no cabe nada. Solo supercalifragilistiespialidoso. Te echo de menos.
¿Cuándo vuelves?*

5 *Guille.*

Cielo,

*Ya me ha dicho papá que estáis muy bien y que estudias mucho, y también que
sigues ensayando con tu amiga el número para la función de Navidad. No sabes cuánto me
gustaría poder estar allí para verlo. Pero no te preocupes, papá me ha prometido que lo
10 grabará y me enviará el vídeo.*

*Hoy me he acordado mucho de ti, porque una pasajera llevaba un paraguas con el
mango de cabeza de cacatúa, aunque el de ella era de oro, no como el de nuestra Mary, y
no hablaba (bueno, al menos yo no lo he visto, aunque quién sabe). Y dime, ¿has empezado
a hacer ya la lista de regalos que quieres para Navidad? No lo dejes para última hora,
15 ¿eh? Dásela a papá y que él me la envíe, a lo mejor si pedimos desde aquí y desde allí es
más fácil.*

*Bueno, cielo, ahora tengo que dejarte. Entro a trabajar en menos de una hora y
todavía tengo que bajar al correo a mandar la carta. Ah, te envío también una postal que
te encantará. No, no es un delfín (¿te acuerdas de que me preguntaste si aquí había
20 delfines?). Se llama Dugongo y es.... ¡El papá de las sirenas! ¡Sí! ¿A qué no sabías que
existían los sirenos? Pues aquí lo tienes. Para que veas la de cosas maravillosas que
existen en el mundo.*

Te quiero mucho, hijo. Hasta el infinito y el inframundo. No lo olvides nunca.

Mamá.

25 *P.D.: Me ha dicho papá que tienes una amiga nueva muy chula que te ayuda mucho
y que se llama María. ¡Qué bien! Seguro que es una mujer muy buena. Ah, haz caso a papá
y no le hagas enfadar mucho, ya sabes cómo es.*

Document 3

1 En la plaza.

Hermoso es, hermosamente humilde y confiante, vivificador y profundo,
sentirse bajo el sol, entre los demás, impelido,
llevado, conducido, mezclado, rumorosamente arrastrado.

5 No es bueno

quedarse en la orilla
como el malecón o como el molusco que quiere calcáreamente imitar a la roca.
Sino que es puro y sereno arrasarse en la dicha
de fluir y perderse,

10 encontrándose en el movimiento con que el gran corazón de los hombres palpita extendido.

Como ese que vive ahí, ignoro en qué piso,
y le he visto bajar por unas escaleras
y adentrarse valientemente entre la multitud y perderse.

La gran masa pasaba. Pero era reconocible el diminuto corazón afluido.

15 Allí, ¿quién lo reconocería? Allí con esperanza, con resolución o con fe, con temeroso denuedo,
con silenciosa humildad, allí él también
transcurría.

Era una gran plaza abierta, y había olor de existencia.

20 Un olor a gran sol descubierto, a viento rizándolo,
un gran viento que sobre las cabezas pasaba su mano,
su gran mano que rozaba las frentes unidas y las reconfortaba.

Y era el serpear que se movía
como un único ser, no sé si desvalido, no sé si poderoso,
pero existente y perceptible, pero cubridor de la tierra.

25 Allí cada uno puede mirarse y puede alegrarse y puede reconocerse.

Cuando, en la tarde caldeada, solo en tu gabinete,
con los ojos extraños y la interrogación en la boca,
quisieras algo preguntar a tu imagen,

30 no te busques en el espejo,
en un extinto diálogo en que no te oyes.
Baja, baja despacio y búscate entre los otros.
Allí están todos, y tú entre ellos.
Oh, desnúdate y fúndete, y reconócete.

35 Entra despacio, como el bañista que, temeroso, con mucho amor y recelo al agua,
introduce primero sus pies en la espuma,
y siente el agua subirle, y ya se atreve, y casi ya se decide.

Y ahora con el agua en la cintura todavía no se confía.
Pero él extiende sus brazos, abre al fin sus dos brazos y se entrega completo.

Y allí fuerte se reconoce, y se crece y se lanza,
40 y avanza y levanta espumas, y salta y confía,
y hiende y late en las aguas vivas, y canta, y es joven.

Así, entra con pies desnudos. Entra en el hervor, en la plaza.
Entra en el torrente que te reclama y allí sé tú mismo.

¡Oh pequeño corazón diminuto, corazón que quiere latir
45 para ser él también el unánime corazón que le alcanza!

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Rosario Murillo (primera dama, vicepresidente de Nicaragua y escritora), “El rojo vivo de tanto amanecer (con son de pueblo)”, *Barricada*, 22 de septiembre de 2018, disponible en: <http://barricada.com.ni/al-rojo-vivo-de-tanto-amanecer/>

Document 2 : “Propaganda del FSLN que quedó de la campaña que hizo este partido” (agencia EFE), *El Nuevo Diario*, 3 de noviembre de 2016, disponible en: <https://www.elnuevodiario.com.ni/elecciones-2016/409223-nicaragua-silencio-electoral/>

Document 3 : Petición de artistas cubanos contra el decreto 349/2018, *Avaaz.org*, 14 de agosto de 2018, disponible en: https://secure.avaaz.org/es/community_petitions/Presidente_del_Consejo_de_Estado_y_de_Ministros_de_Cuba_Miguel_DiazCanel_Artistas_Cubans_contra_el_Decreto_349/

Document 4 : Tuit de la escritora nicaragüense Gioconda Belli a Carlos Vives, 27 de enero de 2019, <https://twitter.com/GiocondaBelliP/status/1089537926965411842>

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 quatre 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

1

El rojo vivo de tanto amanecer (con son de pueblo)

A Carlos Mejía Godoy¹

Carlos Mejía tiene un lugar relevante en nuestra memoria colectiva. Tiene un estandarte y una estrella. Acompañó con su canto. Nos arrulló, vale decir.

5 Carlos Mejía es un símbolo, más allá de sí mismo. Siempre habrá, para mí, un Carlos, a la izquierda, en el lado izquierdo del pecho, de la memoria, y de la vida, y otro Carlos, el de ahora, el que ha perdido la voz.

10 La inspiración es una melodía misteriosa, que llega, como los pájaros; se alimenta en fuentes interiores, propias y ajenas. El creador es apenas un instrumento de ese ritmo divino, de esa pequeña e insistente voz, que habla, que empuja, que suena y llega, desde un lugar desconocido, y sagrado.

15 La creación es un templo. Es un sagrario donde se cultiva emoción, fuerza, melancolía, contento, dolor. Es un cáliz donde uno va mezclando sangre propia, con corrientes ajenas. La creación es un don. Precioso, único. Cada creador tiene su privilegio y su magia. Pero, sobre todo, cada creador tiene la inteligencia –o debería tenerla– para identificar y separar, lo suyo, lo del mundo. Cada creador con su inteligencia, es, o debería ser conciencia, y generosidad. [...]

20 El canto de Carlos, a pesar de él mismo, seguirá siendo del Frente. Del Frente Sandinista que hizo la Revolución, y que desde esa lucha mítica, los inspiró y dictó. Del Frente Sandinista, que seguirá, además, revolucionando la historia.

El canto, nuestro canto, seguirá siendo de los hijos e hijas, madres y hermanos, de los miles de nicaragüenses que escribieron, con su tinta sangre, cada sílaba.

25 En la vida hay cosas que no nos pertenecen personalmente. Que no tienen dueño. Que no son de propiedad, ni particular, ni privada. Los muertos, por ejemplo. La Esperanza colectiva, la creación colectiva, el dolor colectivo. Los triunfos colectivos. [...]

30 Aquí se lucha, se construye. Llueve, pero no moja. Se canta, y claro, en el árbol de la vida. Como los zanates, enmudecidos ya en otras ramas. Aquí truena la vida. Trae trinos. Vuela con arcoíris. Vibra con la premonición de otro Sol, que escribirá, y hará una nueva música. Será cuna y canción, para un pueblo que está volviendo a nacer. Será son. De pueblo. ¡Eso es seguro...!

¹ Cantautor nicaragüense comprometido que se exilió a partir de agosto de 2018.

Document 2



Document 3

- 1 A: Miguel Díaz-Canel Bermúdez
Presidente del Consejo de Estado y de Ministros de Cuba

Sr. Miguel Díaz-Canel Bermúdez, El 10 de julio, se dio a conocer el decreto 349/2018 que trata las “Contravenciones personales de las regulaciones sobre prestación de servicios artísticos”. Compartimos el interés en mantener una cultura cubana vital pero creemos que el decreto 349 no presenta una visión de futuro para la cultura en Cuba.

Las nuevas reglas restringen la creatividad del pueblo cubano y criminalizan el arte independiente, limitando la capacidad de definir quién puede ser artista a una institución del estado. Los artistas cubanos no han sido consultados y no tendrán recursos a árbitros independientes en el caso de una disputa.

Nos preocupa que el decreto 349 se basa en criterios imprecisos, como “contenidos

lesivos a los valores éticos y culturales”. El decreto no contiene una descripción desde dónde crear legalmente. Más allá, la historia de las artes nos muestra que el cuestionamiento a los sistemas de pensamiento establecidos es el motor del desarrollo estético. Sin ello el arte no hubiese avanzado.

Hoy día, el sistema de crowdfunding ofrece nuevas fuentes de apoyo a proyectos artísticos por parte de amigos. El estado cubano debe dejar de confundir estas plataformas con el financiamiento directo de una organización o de un gobierno hostil. El hecho de que un artista cubano logre financiar sus creaciones por medios propios no lo convierte en un opositor – millones de individuos en el mundo se benefician de las nuevas tecnologías para difundir sus obras al margen de las instituciones culturales establecidas.

El decreto 349 faculta al Ministerio de Cultura a designar inspectores que podrán censurar y suspender los espectáculos artísticos, así como imponer multas y decomisar instrumentos, equipos, el permiso de trabajo por cuenta propia y bienes como la propiedad de la casa. Esto nos parece una medida excesivamente coercitiva que creará una relación conflictiva entre los artistas y las instituciones que deben atenderlos. Más allá de crear un terreno propicio para la corrupción administrativa.

Con este decreto se violan los pactos cabildados y firmados por el gobierno de Cuba en las Naciones Unidas entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y La declaración sobre el derecho a la libertad de expresión y creación artísticas.

La cultura y el arte pueden existir sin un Ministerio, pero el Ministerio de Cultura y la Nación no pueden existir sin la creatividad de sus ciudadanos. El decreto 349 es el empobrecimiento de la cultura cubana.

Los abajo firmantes dirigimos estas preocupaciones de buena fe. Pedimos un diálogo entre los artistas cubanos y sus instituciones y una reconsideración del decreto para que así siga siendo la cultura para todos y con todos.

Tania Bruguera, Laritza Diversent, Coco Fusco, Yanelys Nuñez, Enrique Risco

Document 4



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Francisco Franco, discurso pronunciado en la inauguración del « Valle de los Caídos, *La Vanguardia*, 2 de abril de 1959, p. 3-4.

Document 2 : El Roto, viñeta en el diario El País el 02/09/2018.

Document 3 : entrevista a Nicolás Sánchez-Albornoz, publicada en el diario El Mundo, 05/08/2018. Disponible en: <https://www.elmundo.es/cultura/2018/08/05/5b65ecbcca4741146b8b4612.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 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

1 [...] Mucho fue lo que a España costó aquella gloriosa epopeya de nuestra liberación para
que pueda ser olvidado. Pero la lucha del bien con el mal no termina por grande que sea su victoria.

5 Sería pueril creer que el diablo se someta; inventará nuevas tretas y disfraces, ya que su espíritu seguirá maquinando y tomará formas nuevas de acuerdo con los tiempos. La anti España fue vencida y derrotada, pero no está muerta. Periódicamente la vemos levantar cabeza en el exterior y en su soberbia y ceguera pretenden envenenar y avivar de nuevo la innata curiosidad y el afán de novedad de la juventud. Por ello es necesario cerrar el cuadro
10 contra el desvío de los malos educadores de las nuevas generaciones. La principal virtualidad de nuestra Cruzada de liberación fue el habernos devuelto a nuestro ser, que España se haya encontrado de nuevo a sí misma, que nuestras generaciones se sintieran capaces de emular lo que otras generaciones pudieran haber hecho. [...]

Conforme los días pasaban, el Movimiento calaba en las entrañas de nuestra patria. Todo
15 en nuestra nación se hacía Movimiento. No sólo marchaban con nuestras banderas victoriosas, sino que nos salía al encuentro en las poblaciones que liberábamos. Nuestros himnos se musitaban en las cárceles, se extendían por los campos, se susurraban en los hogares y salían al exterior como una explosión de cantos de esperanza al ser liberados.

Nuestra victoria no fue una victoria parcial, sino una victoria total y para todos. No se
20 administró en favor de un grupo ni de una clase, sino en el de toda la nación. Fue una victoria de la unidad del pueblo español confirmada al correr de estos veinte años. Los bienes espirituales que sobre España se derramaron, la coincidencia de pensamiento y el ambiente que hace fructífero el trabajo, la plenitud de seguridad, sin zozobras, temores ni intranquilidad para el futuro, la firmeza y seguridad con que viene desarrollándose nuestro
25 progreso económico social, el afianzamiento de un clima de entendimiento y de unidad y los ingentes esfuerzos de engrandecimiento y transformación de la vida española, han creado un estado de conciencia en toda la vida nacional que ya no admite el viejo espíritu de las banderías y domina a todos un afán común de participar en la gran tarea de resurgimiento y de transformación de nuestra patria.

30 Con la victoria, como sabéis, no acabó nuestra lucha. A las batallas de la guerra siguieron las no menos importantes de la paz, en las que desde el exterior se intentó la reversión de nuestra victoria y que dio lugar a que se exteriorizase la fortaleza de nuestro Movimiento político, al unirnos como un solo hombre en defensa de nuestra razón, y en el que cada uno desde el puesto que le correspondía en la vida habéis venido asistiéndome con
35 vuestra recia fidelidad.

Hoy, que hemos visto la suerte que corrieron en Europa tantas naciones, algunas católicas como nosotros, de nuestra misma civilización, y que contra su voluntad cayeron bajo la esclavitud comunista, podemos comprender mejor la trascendencia de nuestro Movimiento político y del valor que tiene la permanencia de nuestros ideales y de nuestra
40 paz interna. [...]

Interesa el que mantengáis con ejemplaridad y pureza de intenciones la hermandad forjada en las filas de la Cruzada, que evitéis que el enemigo, siempre al acecho, pueda infiltrarse en vuestras filas, que inculquéis en vuestros hijos y proyectéis sobre las generaciones que os sucedan la razón permanente de nuestro Movimiento, y habréis cumplido el mandato sagrado de nuestros muertos.

Document 2



Document 3

1 P. Ha dicho que no tuvo miedo cuando se fugó de Cuelgamuros.

R. En el momento de la fuga no me ocupé de averiguar si tenía miedo o no. Lo importante era seguir adelante y ponerse a salvo. El miedo me llegó después, cuando leí 'Otros hombres', la novela de mi compañero de fuga, Manuel Lamana. Pero ya estaba
5 sentado cómodo en una silla (ríe).

P. Muchos exiliados echaron raíces en México y en Argentina, ¿por qué regresó a España?

R. Pasé mucho tiempo en Argentina y en Estados Unidos, pero siempre supe que mi estancia en el extranjero sería provisional. Fui de los que esperó a que cayera el régimen
10 para volver, porque aquí estaban mi familia, amigos y compañeros.

P. "El que se va no vuelve, aunque regrese", escribió José Emilio Pacheco, ¿qué dejó usted en sus exilios?

R. De mis 18 años en Argentina conservo dos hijos y dos nietos. Y mis recuerdos. Pero no me apetece volver en absoluto. Porque es un país que ha evolucionado de una manera
15 que no me gusta nada. ¡Y eso que soy un exiliado argentino! Fue el golpe de estado de 1976 lo que me forzó a irme a Estados Unidos. Eso fue una ruptura, una herida, muy grande.

P. ¿Le asedian aún los fantasmas de la represión y de aquellos años bárbaros?

R. La Guerra Civil la pasé en Francia. Pero más que fantasmas lo que tengo es **una enorme satisfacción por ver que hoy España es un país distinto a lo que era durante el franquismo**. El movimiento feminista está a la orden del día, y eso en 1948 era inconcebible. Y respecto a la homosexualidad, también. Hoy un político puede serlo y decirlo abiertamente y nadie lo criticará por eso. Que algunos piensen lo contrario en privado es distinto, pero eso antes era impensable. Esto supone un gran cambio de
20 mentalidad y en los hábitos sociales. Residuos franquistas los hay todavía, pero ya no imponen su ley. Hoy el 60% de los matrimonios son civiles, ¡dígame si no hay un cambio!

P. ¿Volvería a Cuelgamuros?

R. No. No tengo ninguna razón para ello.

P. En su opinión, ¿cuál debería ser el futuro de ese sitio?

R. Eso es muy difícil de responder. **Tiene mala solución**. Lo de hacer un cementerio al estilo del de Arlington, es una idea absolutamente ridícula. En el caso de Estados Unidos, se trata de un lugar completamente neutral, no hay ningún signo o símbolo que pueda molestar a nadie. **Pero en Cuelgamuros ¿qué van a hacer?, ¿poner a todos debajo de la cruz de la cruzada?**, ¿o van a volarla para poner una hoz y un martillo del mismo tamaño? No tiene una salida fácil ese tema.
35

P. ¿Qué valoración hace de la Ley de Memoria Histórica?

R. **Es una ley insuficiente**, porque no ha solucionado nada. El problema es anterior, desde la Transición. El cambio de régimen no quiso plantear cuestiones que se pudieran interpretar como revanchistas. No se tocaron ciertos temas, con el objetivo de que la izquierda pudiera dar una oportunidad a la derecha de que evolucionara por sí misma. Pero eso no sucedió. **La derecha no se ha dado cuenta de que para ser verdaderamente constitucionalistas y democráticos es necesario repudiar la dictadura y el autoritarismo**.
40

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2019

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Miguel Hernández (1910-1942), « Rosario, dinamitera », *Viento del pueblo* (1937), en *Antología poética*, Madrid, Austral, p. 221-222.

Document 2 : *Miliciana de la « Columna Uribarry » con un niño en brazos*, fotografía anónima en blanco y negro, Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares).

Document 3 : Dulce Chacón (1954-2003), *La voz dormida*, Madrid, Alfaguara, 2002, p. 263-264.

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 :

Rosario, dinamitera

Rosario, dinamitera,
sobre tu mano bonita
celaba la dinamita
sus atributos de fiera.

- 5 Nadie al mirarla creyera
que había en su corazón
una desesperación,
de cristales, de metralla
ansiosa de una batalla,
10 sedienta de una explosión.

Era tu mano derecha,
capaz de fundir leones,
la flor de las municiones
y el anhelo de la mecha.

- 15 Rosario, buena cosecha,
alta como un campanario
sembrabas al adversario
de dinamita furiosa
y era tu mano una rosa
20 enfurecida, Rosario.

Buitrago ha sido testigo
de la condición de rayo
de las hazañas que callo
y de la mano que digo.

- 25 ¡Bien conoció el enemigo
la mano de esta doncella,
que hoy no es mano porque de ella,
que ni un solo dedo agita,
se prendó la dinamita
30 y la convirtió en estrella!

Rosario, dinamitera,
puedes ser varón y eres
la nata de las mujeres,
la espuma de la trinchera.

- 35 Digna como una bandera
de triunfos y resplandores,
dinamiteros pastores,
vedla agitando su aliento
y dad las bombas al viento
40 del alma de los traidores.

Document 2 :



Document 3 :

Durante la guerra civil española, hablan en el monte Elvira y Mateo « El Cordobés », dos guerrilleros comunistas.

Al ver la energía con la que restregaba un pantalón, [Mateo] le habló de la suerte que tendría el hombre que se casara con ella.

—¿Por qué?

—Porque lo llevarás siempre la mar de limpio, chiquilla.

—Si te crees que yo voy a casarme para llevar limpio a mi marido estás tú bueno. El que quiera ir de limpio que se lave su ropa. No has aprendido nada de la República, Mateo, los tiempos de los señoritos se acabaron.

—Tú sí que estás buena, y eso sí que era un Gobierno de señoritos. No sé qué carajo me habían de enseñar a mí.

—Que los hombres y las mujeres somos iguales, a ver si te enteras.

—¿Iguales para qué, para lavar la ropa?

—Y para votar, por ejemplo, que para algo nos dieron el sufragio.

—Pero qué tendrá que ver una cosa con la otra, las mujeres no sabéis discutir, os escapáis por la rama aunque no haya ningún árbol cerca. Me he confundido, era un gobierno de señoritas, y por eso os dieron el sufragio. Señoritas cagadas de miedo.

—¡Qué burro eres, Cordobés! ¡Qué burro!

Mateo se dio media vuelta [...]. Elvira era mujer, aunque pareciera un muchacho, y no se puede hablar con una mujer sin perderse en mitad de la conversación. Y menos, de política.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

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

CAPES EXTERNE, TROISIEME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2019

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará “Las sin sombrero”, *TVE*, 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 :

“Mientras Blancanieves estaba en la casita de los siete enanos, alguien llamó a la puerta...”
EE. Inventa la continuación y el final del cuento. Tienes que utilizar los siguientes elementos: la manzana, el príncipe, los enanos, un personaje malo. (130-160 mots)

Évaluation : Respect de la consigne. Emploi des temps du passé et des connecteurs logiques.
L’originalité de ta création sera valorisée.

Production élève 1

Aquella noche, mientras Blancanieves estaba en el barco de los cinco enanos marineros, el capitán Malo con su carabela de piratas se acercó al barco de los pequeños marineros. Cuando el capitán tocó a la puerta de la cabina, los enanos que no le conocían le abrió la puerta y el viejo hombre les dijo: « Hola, amigos, saben donde esta la chica que se llama Blancanieves ? » Los enanos marineros le respondieron que ella estaba en su barco y el más pequeño de los marineros fue a buscarla. Cuandio vio al pirata, Blancanieves no sabía que era su padre que era disfrazado en viejo marinero. El pirata le entregó a Blancanieves una manzana roja. Cuando Blancanieves tomó la manzana, ella dijo: «Un minutos señor! Si mi memoria esta buena, la ultima vez donde yo comí un manzana, casi morí. Os pido de comer un trozo de la manzana antes de mí». Fue entonces cuando el pirata aceptó de comer un trozo de la fruta. El pirata Malo no murió, pero se retorció de dolor, se puso verde y subió al cielo, para siempre.

(180 palabras)

Production élève 2

Mientras Blancanieves estaba en la casa de los enanos robots, alguien llamó a la puerta: era un anciano que antes era el hombre se ocupaba de la carrera de torera de Blancanieves. Salvador el enamorado de Blancanieves, abrió la puerta. Y el anciano entregó una manzana envenenada a Salvador. Luego Salvador da la manzana a Blancanieves pensando que era normal. Pero Blancanieves se retorció de dolor y cayó en un sueño profundo. Los siete enanos robots se precipitieron para salvar Blancanieves. El manager pedio a su espejo: ¿Salvador está muerto? Y el espejo respondió que Salvador no estaba muerto pero que Blancanieves mordió la manzana envenenada. Mientras tanto, Salvador comprendió quien era detrás de todo eso. Con ello tres enanos robots para encontrar a manager. Los robots lo encontraron pero el manager dijo al Salvador que solamente una flor muy rara podía despertar Blancanieves. Fue entonces cuando el manager malo ayudo Salvador y los tres robots a encontrar la flor. Caminaron varios kilómetros para la encontrar. Mientras tanto, los quatros otros robots quedan cerca de Blancanieves.

(176 palabras)

Production élève 3

Aquel dia mientras Blancanieves estaba en la casa de los enanos, alguien llamó a la puerta era la anciana que estaba selosa de Blancanieves y entregar la manzana a Blancanieves,

pero la manzana estaba envenenando. Blancanieves estaba mucho contento y comió la manzana envenenada. Blancanieves se retorco de dolor y dormo. Al final, un príncipe venía y embrasia Blancanienes. Viviron feliz con sus hijos.

(64 palabras)

DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A. Situation d'enseignement

Contexte

L'établissement est un collège appartenant au Réseau d'Éducation Prioritaire d'une grande ville. Il compte environ 650 élèves et dispose d'une SEGPA. Une dizaine d'élèves sont scolarisés en ULIS.

La séquence est proposée à une classe de 4^{ème} bilangue composée de 25 élèves généralement motivés et intéressés par les activités proposées mais de niveau assez hétérogène. Ce projet pédagogique est mis en œuvre au début du troisième trimestre.

Descriptif de la séquence pédagogique

Cette séquence s'intitule « Blancanieves, un cuento siempre en movimiento, de los hermanos Grimm a los alumnos de la 4^{ème} bilangue ». Elle s'inscrit dans les thématiques « Langages » et « Rencontre avec d'autres cultures » et se propose de montrer comment la création est un espace de réécriture qui permet de s'approprier un patrimoine culturel universel. Il s'agit de considérer cet espace de création comme un jeu pour découvrir les intentions des auteurs et pour finalement développer le goût de la culture et le plaisir de l'écriture créative.

Objectifs culturels

- Aborder avec les élèves le genre du conte : accéder à un patrimoine universel en se remémorant un conte universellement connu et réfléchir sur son utilisation dans la création.
- Faire découvrir des artistes contemporains espagnols : Antonio de Felipe pour la peinture et Pablo Berger pour le cinéma.

Objectifs linguistiques

- Les temps du passé et leur emploi.
- La fixation des indicateurs, des connecteurs logiques et de l'expression *fue entonces cuando*.
- Le rebrassage et le réemploi de nombreux outils acquis au service de l'analyse et de l'expression : *estar*, *estar*+gérondif, la situation dans l'espace, *mientras que*, *al contrario*, *en cambio*, etc.

Objectifs pragmatiques

- Repérer et trier des informations dans des documents variés.
- Utiliser des connecteurs pour organiser le discours.
- Prendre appui sur les connaissances personnelles pour mettre en place des pistes de recherche, d'anticipation et de création.
- Développer des outils d'analyse (tableau, bande-annonce, texte).

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Étape 1 : EO > EE. Description et analyse rapides du tableau d'Antonio de Felipe (doc.1) pour découvrir et identifier la thématique. Approche méthodologique de la présentation d'un document pictural. Les élèves sont invités à repérer les éléments forts du tableau : reconnaître l'héroïne, repérer la pomme (symbole d'une célèbre marque), en lien direct avec le conte de Grimm. Ils sont amenés à parler de l'utilisation du conte par l'artiste au service d'une critique subtile et mordante : le poison que peut représenter l'informatique tentatrice, et à évoquer l'idée d'adaptation et de récréation. Sont convoqués les éléments lexicaux du conte.

À l'oral, les élèves sont chargés de se remémorer et d'exprimer les principales étapes du conte de Grimm *Blanche-Neige* : réemploi des temps du passé (rappel des troisièmes personnes de l'imparfait et du passé simple, déjà abordés dans d'autres séquences), des connecteurs logiques, réemploi du lexique convoqué lors de l'étape précédente.

Travail à la maison : (EE) À l'aide des connecteurs logiques et en utilisant les temps du passé et le lexique employé durant la séance, organiser le résumé du conte en respectant les étapes qui amènent au dénouement.

Étape 2 : EO > EE. À partir de la bande-annonce (doc.2) et de l'analyse de deux affiches de film (doc.3), les élèves sont invités à relever les correspondances et les différences entre le conte de Grimm et le film de Pablo Berger, puis à repérer et expliquer les choix effectués dans la composition des affiches (les couleurs, les personnages et les éléments retenus, la composition...) Ils sont ensuite amenés à s'exprimer sur l'efficacité des deux affiches, sur leur préférence en la justifiant, avant de construire collectivement la trace écrite : réflexion sur la manière d'utiliser le conte de Grimm pour lui donner un caractère espagnol. Hommage de Berger à la littérature, aux films en noir et blanc. Idées d'adaptation et de récréation (écho à la séance 1).

Il s'agit de réutiliser les acquis lexicaux pour rendre compte de la bande-annonce, et de conforter l'utilisation des temps du passé. Comparer deux documents, analyser l'efficacité d'une affiche, percevoir l'intention du réalisateur et de ses choix esthétiques, revoir les connecteurs du conte.

Travail à la maison : revoir les temps du passé aux troisièmes personnes. Apporter les corrections nécessaires au résumé du conte réalisé à l'issue de la séance précédente.

EE : présenter et comparer les deux affiches.

Étape 3 : CE > EO, puis EE. À l'issue d'un travail de compréhension du texte (doc.4) (repérage et relevé des éléments connus et des éléments discordants), une réflexion sur le conte est proposée : réflexion sur l'effet produit par le décalage entre le conte original et sa réécriture, comparaison de la morale du conte original avec celle de ce conte. Réemploi des temps du passé. Introduction de *convertirse en*. La trace écrite, élaborée collectivement, reprendra les aspects ci-dessus évoqués.

Travail à la maison : (EE) Résumer le texte en trois phrases en utilisant les temps du passé et le lexique : *entregar la manzana, morder la jugosa fruta, sonreír, el cianuro, retorcerse de dolor*.

B. Supports exploités dans la séquence

Document 1 : *Blancanieves tentada por la informática*, Antonio de Felipe, 1997



Document 2 : La bande-annonce du film de Pablo Berger *Blancanieves* (2012)

<https://www.youtube.com/watch?v=-dOneWiJB8c>



Document 3 : Deux affiches du film de Pablo Berger



Document 4 : le texte “Jóvenes brujas” tiré du blog de Miguel Mendoza Luna

Con su mano tersa, la encantadora joven le entregó la manzana a la anciana horripilante. La chica sonrió con su perfecta dentadura. Con sus tres dientes amarillos, aferrada a una cansada escoba, la anciana mordió ansiosa la jugosa fruta roja.

—¡Un momento, preciosa! —protestó la anciana, aún con la boca llena—. Si mal no recuerdo, yo debería ser quien te entrega la fruta.

—Ya sabes lo que dicen —respondió la joven, mientras la anciana empezaba a retorcerse de dolor en medio de las primeras hojas del otoño—, bruja que lee... Por cierto, esta vez, anticipando príncipes impertinentes, usé cianuro.

Los ojos blancos de la anciana confirmaron su cruel deceso. La joven, complacida, acomodó su sedoso y largo pelo negro. Aterrada, descubrió que su brillante cabellera empezaba a desprenderse de su delicada cabeza. De su vestido amarillo, extrajo un pequeño espejo de marco dorado. Al fondo del líquido resplandor, confundido con las arrugas que nacían de su antes lisa piel, la saludó un joven rubio muy apuesto:

—Muy bien que te documentes, querida —saludó el príncipe atrapado en el espejo—, pero creo que olvidaste aquello de que lo que hagas a los demás, se multiplicará por tres.

CAPES EXTERNE, TROISIEME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2019

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará “Educación Rural en Arequipa”, Defensoría del Pueblo Perú, 2013.

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.

II- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Consigne donnée aux élèves :

Los niños son el futuro. Apoyándote en la reflexión sobre el trabajo infantil desarrollada en la secuencia, interpreta el mensaje que quiere transmitir este cartel, explica lo importante que es erradicar esta lacra para que un país pueda progresar y da tu opinión al respecto. Unas 180 palabras.

En el Perú, más de dos millones de niños, niñas o adolescentes entre 6 y 17 años trabajan. En el marco del “Día mundial contra el Trabajo Infantil”, la Fundación Telefónica peruana lanzó esta campaña.



https://www.fundaciontelefonica.com/2011/06/12/17_01_2014_esp_6370-2310/

Evaluation sommative proposée en fin de séquence.

Production élève 1

Es un cartel de sensibilización del trabajo infantil en Perú y de las desigualdades entre los países. El objetivo es de hacer tomar conciencia de la situación de los niños en algunos países, por ejemplo, en América Latina. En efecto, en Europa los niños tienen la posibilidad de ser escolarizar, pero en algunos países no tienen elección y es necesario que trabajen cuando son joven, en lugar de formarse. En el cartel se puede ver un señal que indica la prioridad: la formación de los niños. Los trabajos son difíciles para ellos porque no tienen la misma fuerza que los hombres, pues los trabajos con las manos no son adapta para los niños. Por eso los niños deben estudiar y los adultos que tienen la fuerza suficiente trabajan.

Si un gobierno propone de ayudas económicas a familias pobres para la nutrición y la educación de sus hijos, hay un real progreso. Opino que esta ayuda es muy util, puesto que les permite de cubrir los gastos escolares, ¡los niños no necesitan de trabajar! Entonces permite a los niños poder estudiar para tener un buen trabajo, un porvenir mejor y el país también sera beneficia de esto, los niños aportaran en el futuro su inteligencia, por esta razón el país progresara.

Production élève 2

Este cartel representa los hombres trabajando los niños estudiando y es lanzó por la Fundación Telefónica. Este cartel demuestra que no es una realidad en todo el mundo, porque en América, como Perú, los niños no van a la escuela, pero tienen trabajar por ganar un minúsculo salario. De más, este cartel nos hace pasar un mensaje de sensibiliza la población, pues esta comprende que los niños trabajan duro y no pueden profitar de la juventud. El prioritario es que los niños estudiando y los hombres trabajando. Pero, se que deben hacer es de ayudar los padres por poder comer un poco mejor. El trabajo infantil es un círculo vicio: si los niños no trabajan, no pueden comer y ayudar a cubrir las necesidades de la vida. Me creo que se no esta bien, que los niños son explotados, no tienen el derecho de trabajar. Los países ricos deben ayudar para progresar los países pobres, los gobiernos luchan por proteger los derechos de los niños Hay que eradicar esta problema en ayudan las familias y los niños!

Production élève 3

El documento es un cartel para la lucha contra la desaparición del trabajo infantil, «el esclavo moderno». En nos país esta situación no existe, pero hay otros país de América latina que luchan contra la desaparición de esto. Es porque en Perú, esta campaña denuncia esta realidad para hacer concienciar a la gente. Normalmente, la vida es «los hombres trabajando y los niños estudiando» para que tienen la posibilidad de hacer el trabajo que quieren en el futuro. Si no estudian, no tendrán un buen trabajo, el trabajo sera en condiciones inaceptables, serán explotados. Además, para que esto sea posible, los países desarrollados deben ayudar los países pobres con el fin de todos pueden vivir en la igualdad, gracias a los programas como «Familias en Acción» o a las sensibilizaciones. También pienso que gracias a la voluntad de los padres de dar una vida mejor, pero hay que sensibilizar algunos padres.

En conclusión, es esencial de salir el país de la pobreza y de escolarizar los niños, pues que son el futuro. La educación determinera su porvenir para poder encontrar un buen trabajo y contribuye a progresar el país. Si los niños progresan, el país progresara!

III- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

C. Situation d'enseignement.

Contexte

La classe est un regroupement d'élèves de Terminale S (14 élèves) et ES (8 élèves). Il y a 14 garçons et 8 filles. En série ES, 3 élèves ont atteint le niveau A2, 2 élèves le niveau A2+ et 3 élèves le niveau B1. En Terminale S, 3 élèves sont en grande difficulté, 4 élèves sont entre les niveaux A2 et B1, et 7 ont acquis le niveau B1 ou B1+. L'établissement est un lycée général et technologique de centre-ville, qui compte 1300 élèves environ, et accueille un public urbain, périurbain et rural de catégories socio-professionnelles très diverses.

Descriptif de la séquence pédagogique

La séquence s'inscrit dans le cadre du programme du cycle terminal. Cette séquence, travaillée en début de deuxième trimestre, vise à faire découvrir et réfléchir les élèves sur le fléau social du travail des enfants en Amérique Latine.

Objectifs culturels

- Le travail des enfants, lié à une réalité sociale, dans l'aire latino-américaine.
- Diverses initiatives, associations humanitaires, en défense des droits de l'enfant et en faveur de la scolarisation.
- Le problème de l'alphabétisation dans différents pays d'Amérique Latine.

Objectifs linguistiques

- Acquisition et enrichissement du lexique sur le travail des enfants.
- Réactivation du futur / des temps du passé.
- Approfondissement de l'expression de la cause / du but.
- Réactivation et approfondissement des emplois des prépositions *por / para*.
- Réactivation de l'expression de la condition.
- Réactivation et approfondissement de l'expression de l'obligation / du souhait.
- Approfondissement de l'expression de l'opinion personnelle.

Objectifs pragmatiques

- Comprendre, dans un récit écrit, le point de vue de l'auteur, ses prises de position.
- Percevoir, décrire et interpréter une affiche pour réagir au message transmis.
- Donner son opinion sur une initiative citoyenne et expliquer sa portée.

- Expliquer, justifier, argumenter son point de vue et ses prises de position.
- Comprendre un document informatif, synthétiser l'essentiel du message.
- Apporter un témoignage personnel sur une expérience vécue.
- Réagir à une proposition en situation de débat sur un sujet connu.

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Étape 1 : CE > EO-EE. Infographie de l'INEGI (Mexique) en faveur de l'alphabétisation et contre le travail des enfants.

À la suite d'une étape d'anticipation à partir de la thématique *el trabajo infantil*, inscrite au tableau, les élèves sont invités à prendre connaissance du document support et à commenter les différentes informations présentes (le nombre important d'enfants travailleurs au Mexique, les raisons pour lesquelles ces enfants travaillent, les conditions de travail, etc.) Ils procèdent ensuite à une synthèse à l'écrit.

Travail à la maison : (EE) *Eres un integrante de un movimiento ciudadano y expones la dimensión de la lacra social del trabajo infantil en México.*

Étape 2 : CE > EE. Rapport de la Banque Mondiale, chargée du développement économique et social des pays en cours de développement (Colombie).

Les élèves sont amenés à se concentrer sur la situation socio-économique de la famille de María Elisa, l'avenir de ses enfants, l'importance du soutien du programme « *Familias en Acción* ». Ils sont ensuite invités à synthétiser, à l'écrit, la situation de cette famille, et à retracer le portrait de María Elisa (son courage, sa détermination, etc.)

Étape 3 : EOC-EOI. Atelier de communication en groupes (collaboration de l'assistant), à partir de la consigne suivante : *Tras leer este informe, decides asistir a un grupo de trabajo organizado por el programa « Familias en Acción » con el fin de exponer y debatir tus propuestas, junto con otras, sobre cómo estos niños pueden salir de la pobreza* (chaque groupe est chargé de réaliser un compte rendu).

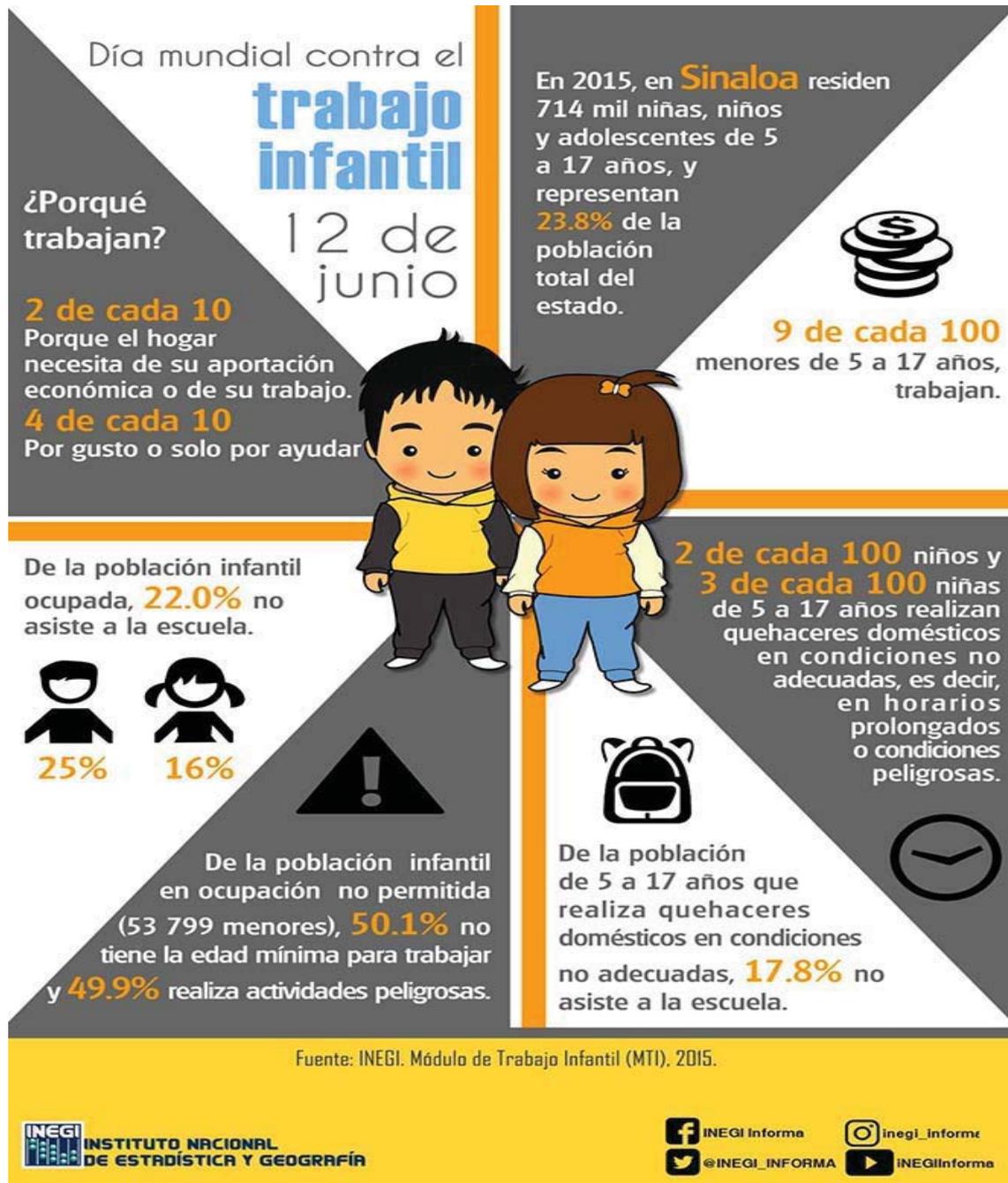
Étape 4 : CE > EO. Article du quotidien *El Mundo* relatif à une étude sur le travail des enfants au Pérou.

Les élèves sont amenés à se concentrer sur l'objectif de l'étude des deux psychologues péruviennes, les difficultés rencontrées pour mener à bien cette étude, le regard porté par les enfants sur le travail qu'ils réalisent, les différences du travail des enfants en milieu rural et urbain, les discriminations qu'ils subissent et l'importance de sensibiliser leurs parents.

Étape 5 : EOC-EOI. Travail en groupes avec l'aide de l'assistant, à partir de la consigne suivante : *Eres un padre o una madre y participas en uno de los talleres sobre la importancia de escolarizar a tu hijo. Darás tu testimonio explicando la situación de tu familia, resumiendo las razones que te han llevado a participar en el taller, y tu opinión sobre lo que te cuentan en dicho taller.* (L'élève peut s'appuyer sur des notes.)

D. Supports exploités dans la séquence

Document 1 : Infografía del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México), 2015.



<http://www.beta.inegi.org.mx>

Document 2 : «Colombia: oportunidades para salir de la pobreza», Programa *Familias en acción*, Grupo del Banco Mundial, 29/08/2011.

¿Cómo salir de la pobreza?

Después de que su esposo la abandonó y sin tener casi ninguna educación (asistió a la escuela solo durante un año), María Elisa Gil vive casi exclusivamente de esperanzas. Sin más alternativas de trabajo que su empleo de clasificadora de papel y vidrio en un centro de reciclaje, María Elisa gana un minúsculo salario de 10.000 pesos (US\$4) al día. Su jefe quería darle un mejor trabajo como contadora, dice María Elisa, pero ella no tenía la suficiente preparación escolar como para realizar las tareas de contabilidad más básicas.

Desde el rompimiento de su matrimonio hace tres años, María Elisa y sus cuatro hijos han vivido en una habitación en la casa de su hermano situada en la periferia de una pequeña ciudad ubicada unos 160 km al norte de Bogotá. Ella sabe que la educación será la única alternativa que tienen sus hijos para salir de la pobreza. “Espero que mis hijos hagan lo que yo no pude. Me gustaría que pudieran ir a la universidad. Yo les digo “Estudien, estudien, estudien”, dice. “Quiero que digan, “Mi madre luchó para que yo pudiera tener éxito en la vida””.

Las probabilidades están en contra de la mayoría de las familias como la de María Elisa Gil. La mitad de los niños colombianos de edad y situación social similar a los niños Gil son forzados a dejar la escuela para integrarse a la fuerza laboral. Pero el financiamiento proveniente del programa *Familias en Acción* ofrece a los niños Gil otra opción.

Seis veces al año, la familia recibe 229.000 pesos (unos \$92): 56.000 para María Margarita, de 15 años, y 56.000 para Carlos David, de 14; 28.000 para Laddy Elizabeth, de 11, y 93.000 para Edwin Leonardo, de 3 años. Para los tres niños mayores, el dinero cubre los gastos del uniforme escolar, libros de texto, útiles escolares y meriendas que los mantienen durante su jornada escolar, todos gastos que María Elisa no habría podido solventar. Los fondos asignados a su hijo menor ayudan a cubrir los gastos de una nutrición saludable que es crucial para que pueda estar preparado para entrar a la escuela. Los fondos se entregan con la condición de que María Elisa lleve al niño a controles médicos periódicos.

<http://go.worldbank.org/>

Document 3 : «¿Cómo se ven los niños que trabajan?», Paloma Díaz Sotero, Lima (Perú), *El Mundo* (España), 08/10/2008.

En el mundo hay 218 millones de niños que trabajan, según la OIT. En Perú, dos millones. Dos psicólogas de este país, Giselle Silva y Claudia Fuentes, se preguntaron "qué piensan y sienten los niños trabajadores sobre el trabajo infantil" y propusieron a 384 muchachos el reto de pintarse a sí mismos y responder a cuestiones como "¿por qué trabajas?" o "si fueras papá o mamá, ¿dejarías que tu hijo trabajase?". El resultado fue el estudio *La Voz de los Niños sobre trabajo infantil*, presentado el pasado 25 de septiembre en Lima, dentro del Encuentro Internacional Proniño, de la Fundación Telefónica.

Los resultados revelaron imágenes como un niño de Arequipa que trabaja en una ladrillera y que se ve amenazado por un adulto, "que puede ser su padre", explica Giselle. "El trabajo es feo porque me pesa", dice otro niño en su dibujo. Muchos de ellos se pintan llorosos, con lágrimas en los ojos. Otros, con gotas de sudor. La mayoría, andrajosos, con sus ropas rotas y llenas de parches. Hay un niño que colorea todo el dibujo menos a él: "Indica cómo maneja su afectividad", apunta la psicóloga. [...]

"Para que los niños tuvieran este nivel de expresión, tuvo que haber una preparación, una conversación previa diciéndoles que a los niños no se les daba la oportunidad de expresarse, que no se les escuchaba y que ahora tenían la oportunidad de hacerlo, que tenían mucho que decir para que los adultos nos sensibilicemos y tomemos decisiones que les favorezcan", explica la psicóloga. No forzaron a nadie. Participó el que quiso y sólo dos no quisieron entrar en "el juego". Al resto le encantó la experiencia, asegura.

El contraste campo-ciudad

La segunda parte del estudio se desarrolló a través de preguntas sencillas. Una de las conclusiones principales resultó ser que, "mientras en la zona urbana un niño que trabaja no es feliz, en el campo un niño que trabaja es feliz".

El niño de las zonas urbanas marginales siente que no debería trabajar, aunque cree que tiene que hacerlo. "Dice: "Trabajar es malo, yo no permitiría que mi hijo lo hiciera"", añade Giselle. "El del campo, en cambio, lo ve como algo bueno, se siente acorde a ese valor social y se siente feliz. Te dice: "Los que no trabajan son ociosos y haraganes".

Otra constatación es que los niños *urbanos* "están más expuestos a peligros. Temen un abuso, un asalto, un robo o una violación cuando salen a la calle". En la ciudad también sufren discriminación, ya sea de otros niños que no trabajan o de los clientes. [...]

¿Y cuándo puede cambiar la situación? "Cuando los padres se sensibilizan y dejan de enviar al niño a trabajar", responde la psicóloga. Al menos, en los colegios apoyados por la Fundación Telefónica como parte de su programa de escolarización, hay talleres para padres, en los que se les hace partícipe de lo importante que es que sus hijos dejen de trabajar y se dediquen a ir a la escuela y a jugar. "Cuando hablas con los padres, no rechazan lo que dices; al contrario, se sienten aliviados porque empatizas con su situación", explica Nelly Villegas, directora del colegio Alto Perú, del municipio de Huachipa. "Están permanentemente pendientes de ellos, prácticamente reeducándolos y llamándoles la atención sobre lo bueno que es que el niño vaya al colegio", añade Giselle.

<http://www.elmundo.es>

CAPES EXTERNE, TROISIEME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2019

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará “Antipatriarca”, *Vengo* (2014), Anita Tijoux, 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 :

“Los graffiti no son arte, son actos vandálicos y la libertad del que los hace acaba donde empieza la de la persona que se encuentra con la fachada de su casa pintada”, aseguró ayer la responsable de Medio Ambiente del Ayuntamiento, Ana Botella, durante la presentación del balance del Plan de Limpieza General de la ciudad de Madrid.

El País, 15 de marzo de 2008

EE: ¿Estás de acuerdo con Ana Botella? Explica y justifica tu punto de vista utilizando ejemplos concretos comentados o no en clase. (150 palabras)

Evaluation proposée :

Les points suivants seront valorisés : Utilisation de connecteurs logiques / Bonne utilisation du vocabulaire vu en classe / Expression de l'opinion / Utilisation d'exemples concrets.

Production élève 1

Los graffitis pueden ser considerados como arte o como vandalismo. Ana Botella hace parte de las personas en contra de los graffitis. Para mí también eso no es arte. Estoy de acuerdo con su opinión.

En efecto, los graffitis sirven de medio de comunicación pero la ciudad está mas fea con esos escritos. Ana dice que las personas se encuentran con las fachadas de casa pintada. Eso no es justo porque los graffiteros no llevan la autorización para dibujar en todas las calles.

Además, personas hacen graffitis en monumentos importantes, religiosos... La ciudad no aparte a los graffiteros! Los graffiteros están prohibidos, en mi opinión, los graffitis que no son autorizados por el gobierno hay que ser sancionados.

Pero, en una otra parte, as vezes hay graffitis que son dibujos guapos, hechos debajo de la dirección del Estado. Los artistas son autorizados a dibujar en las paredes de las calles sin deteriorar a los monumentos o a los espacios privados. Entonces esos graffitis para mi son considerados como arte y no como vandalismo.

Para concluir, los graffitis pueden ser un medio de comunicación y es arte cuando es autorizado y guapo. Es considerado como vandalismo cuando no hay autorización y que están hechos en los espacios privados.

Production élève 2

Yo no acuerdo con Ana Botella porque los graffitis es un forma de expresión por una parte, y por otra parte es muy bonita eso depende de dónde hace el graffiti pero en general es interesante para los individuos. Puedo decir que el graffiti es una forma de arte, es conmovedora. Además es anonymo.

Sin embargo puede el contrario cuando es mal hace.

Production élève 3

Soy no de acuerdo con Ana Botella. Primero porque dice que las pintadas son todas actos de vandalismo porque los hace gastar millones de euros por limpiar los graffitis de la ciudad. O sea que todas las personas quién hacerlo por expresar sus ideas, sus opiniones y quién trabaje por hacer una bonita pintada, son considerar como un vandalo y no como un artista.

Segundo, para mí, está un arte y no personas puede echar los graffitis del arte porque le permite la libertad de expresión. Por ejemplo, las palabras poéticas inscritas en los pasos peatonales de la ciudad de Madrid o la pintura de la pachamamá quién es la diosa de la naturaleza sobre un jaguar por echar la deforestación y para que la gente pense a la naturaleza y los sensibilise.

Para terminar, los graffitis son un arte y el vandalismo está por las personas quién hacerlo sin passar un mensaje.

II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A. Situation d'enseignement.

Contexte

Cette séquence est destinée à une classe de terminale STMG d'un Lycée Général et Technologique de centre-ville. Le projet d'établissement accorde une place importante à l'ouverture à l'international et à la place des langues vivantes. Le lycée dispose de sections européennes (allemand, anglais et espagnol), d'une section internationale en anglais et de deux sections binationales (Abibac et Bachibac).

La classe, de niveau très hétérogène, mais globalement faible, est composée de 24 élèves. De nombreux élèves doivent gagner en confiance en eux dans la discipline. Quelques élèves d'origine portugaise mettent à profit leur connaissance de cette langue pour mieux réussir. La classe est organisée, tout au long de la séquence, en îlots de travail de 3 à 4 élèves de niveaux hétérogènes.

Descriptif de la séquence pédagogique

Il s'agit de la deuxième séquence de l'année. La séquence traite la thématique dans le cadre du programme du cycle terminal. Il s'agit de se demander si les graffitis sont une forme d'art ou du vandalisme ; un échange artistique dans un espace donné ou une dégradation de cet espace.

Objectifs pragmatiques

- Analyser une œuvre picturale.
- Exprimer et justifier son opinion.
- Structurer et organiser son discours.

Objectifs culturels

- Découvrir des artistes de rue espagnols et latino-américains.
- Découvrir un projet artistique de rue en Espagne.

Objectifs linguistiques

- Les connecteurs logiques.
- L'expression de l'opinion.
- L'expression du but, *para que* + subjonctif.
- Le vocabulaire de l'art, notamment autour du graffiti.
- L'expression du goût.

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Etape 1 : EO > EE. Projection au tableau de quatre graffitis d'artistes issus de l'aire hispanophone (doc.1). Les élèves doivent deviner la thématique qui va être abordée en visionnant le panel. Ils sont ensuite amenés à exprimer leur préférence parmi les quatre œuvres proposées en argumentant leur choix. À travers ces différents exemples, chaque îlot doit tenter de définir ce qu'est un graffiti (EE). Chaque groupe présente ensuite sa définition et la classe entière synthétise une définition commune reprenant les éléments les plus importants.

Etape 2 : CE > EOI et EE. Lecture de l'article « ¿Es el graffiti una forma de arte incomprendida? » (doc.2). Chaque groupe doit repérer dans le texte et synthétiser un élément différent (origine du graffiti, opinion de l'auteur sur le graffiti, définition du graffiti, etc.), avant une mise en commun de tous les éléments pour en faire une trace écrite. La classe est ensuite amenée à réagir en EOI à la question : *¿Es el graffiti vandalismo?*

Travail à la maison : (EE) Rédiger une réponse à la question suivante : *¿Estás de acuerdo con el autor del artículo?* Il est demandé d'utiliser la fiche des connecteurs logiques distribuée dès le début de l'année. Au cours suivant, chaque élève présentera sa production aux autres élèves de son îlot qui seront chargés de l'aider à améliorer son texte.

Etape 3 : CE > EO et EE. À la suite du visionnage d'une courte vidéo sans paroles promouvant le projet *Madrid, te comería a versos* de l'artiste de rue BoaMistura, chaque groupe est chargé, à partir d'un court article sur le projet accompagné d'exemples de messages en photo (doc.3), de surligner les éléments qui expliquent en quoi consiste le projet et d'en identifier l'objectif. Après avoir commenté les exemples de messages et les avoir caractérisés, chaque îlot est amené à rédiger une ou plusieurs phrases qui pourraient faire partie du projet et apparaître dans la ville de Madrid. Ces phrases sont ensuite présentées aux autres groupes.

Etape 4 : EO > EE. Projection de l'œuvre de l'artiste colombienne Bastardilla (doc. 4). Dans un premier temps, les élèves sont amenés à s'exprimer librement sur l'œuvre. Ensuite, chaque îlot essaye de trouver tous les éléments de l'œuvre qui permettent d'en comprendre la signification et de trouver une structure. Les groupes sont amenés à présenter le fruit de leur travail, en utilisant l'œuvre projetée sur le tableau et des feutres. Ils échangent autour du message de l'œuvre et émettent des hypothèses sur l'identité de la femme au centre du graffiti. Quand les élèves sont arrivés à la conclusion qu'il s'agit d'une déesse, le professeur donne le terme *Pachamama*. Il est demandé ensuite de rédiger une synthèse qui explique l'objectif du graffiti en utilisant *para que* + subjonctif.

B. Supports exploités dans la séquence

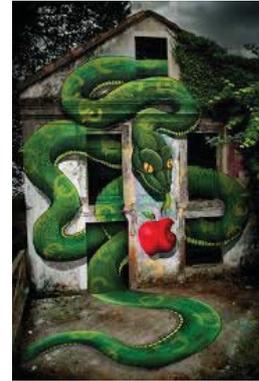
Document 1 : Panel de 4 graffitis d'artistes issus de l'aire hispanique

- 1- *Borondo (Espagne)* 2- *Sokram (Espagne)*
3- *Pejac (Espagne)* 4- *Pasto (Colombie)*

1-



2-



3-



4-



Document 2 : “¿Es el graffiti una forma de arte incomprendida?”, Beard Richie, <https://culturacolectiva.com>

¿Es el graffiti una forma de arte incomprendida?

El término se deriva del griego “graphein” que significa escribir; es el plural de “graffito”, y significa escribir o dibujar en una pared, muro o cualquier superficie plana. Puede ser una simple marca, o bien una colorida e intrincada obra de arte. Estos dibujos pueden ser creados por un amplio número de razones, puede ser el deseo por la aprobación y apreciación del público, por la necesidad de utilizar un espacio público/privado, etc.

Debido a que el graffiti en espacios públicos es ilegal, muchas veces es creado en camiones, paredes, trenes y cárceles, y también sirve el propósito de transmitir mensajes secretos, políticos, religiosos, ideológicos, etc; pero el graffiti también puede ser una forma de arte y de expresión personal que aunque es ilícita, no necesariamente tiene que ser considerado como vandalismo.

Los primeros graffitis fueron encontrados en ciudades como Roma, Pompeya y Mesoamérica, pero generalmente se asocia con las comunidades urbanas del siglo XX, especialmente de Estados Unidos y Europa. Puede ser creado mediante el uso de pintura, tinta, erosión y otras maneras para expresar un mensaje; sin embargo, la herramienta más popular es el aerosol en lata.

Los artistas de graffiti se están volviendo cada vez más identificables ya que cada obra es como una firma personal y son altamente reconocibles. Y con el reciente “boom” tecnológico que hemos vivido, el graffiti nunca ha sido tan popular ni se ha propagado tan rápidamente. El internet, las computadoras y los celulares, son solo algunos de los medios que han ayudado a esparcirlo por todo el mundo.

Document 3 : Madrid, te comería a versos, <http://www.morethangreen.es>

Versos de poetas y artistas inundan las calles madrileñas estos días. Boamistura interviene de nuevo en las calles de la capital con sensibles mensajes pintados en los pasos de peatones de múltiples calles. Con ello roban la atención del ciudadano aportando una nota de amor entre el ruido y la velocidad del día a día. Un proyecto que está llenando las redes sociales con sus fotos a modo de mensajes, creando el movimiento llamado *#Vandalismosentimental*.

Y es que este proyecto no es más que, como dicen los mismos artistas, “un acto de amor de artistas y poetas por nuestro querido Madrid.”

Madrid, te comería a versos es un proyecto de carácter personal, en el que, sin vinculación institucional o empresarial, “todas las personas implicadas en él han regalado su talento, su trabajo y su esfuerzo de forma sincera y altruista para hacer un poco más humana esta ciudad”.



Do

Document 4 : Bastardilla, *Sin título*, Cochabamba, Bolivia, 2013



CAPES EXTERNE, TROISIEME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2019

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará “La historia de la Munda”, *Especial Nochevieja: Retratos Salvajes* con José Mota (TVE), 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.

IV- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Consigne donnée aux élèves :

A la manera de Sin noticias de Gurb, imagina un diario de a bordo en que una nave espacial aterriza durante la fiesta de los Sanfermines en Pamplona (unas 10 líneas).

Evaluation intermédiaire proposée :

Expression écrite sur table de 40 minutes avec dictionnaires à disposition.

Critères d'évaluation lus par l'enseignant en début de devoir

Compétences	Critères	Niveau de maîtrise	Notes
Description	Je suis capable de présenter la fête des Sanfermines avec assez de détails significatifs (A2-B1).	Très bonne	3
		Bonne	2
		Moyenne	1
		Insuffisante	0,5
Correction de la langue et intelligibilité du discours	Je peux utiliser un vocabulaire suffisamment précis et avoir un bon contrôle grammatical pour (A2-B1) : - m'exprimer à la première / troisième personne. - me faire comprendre et développer la description du lieu et des personnes.	Très bonne	4
		Bonne	3
		Moyenne	2
		Insuffisante	1
Ecrire à la manière de...	Je peux imiter le style de l'auteur pour me positionner comme un extraterrestre et décrire avec humour le lieu et les personnes (B1). - Objectivité voire naïveté de l'extraterrestre. - Ton parfois absurde.	Très bonne	3
		Bonne	2
		Moyenne	1
		Insuffisante	0,5

Production élève 1

13h00 Aterrizaje efectuado, denominación local del lugar de aterrizaje: Pamplona.

13h15 Primer contacto con habitante de la zona en la plaza de toros. Gurb veo un grupo de gente escapa las mascotas. Las mascotas tienen dos cuernos es los toros.

13h30 Gurb veo los toros que corren detrás de las personas. Gurb es invitado por el ente con la fiesta.

13h45 Gurb come con la gente. Gurb recibo una cornada.

14h00 Sin noticias de Gurb.

Production élève 2

8.00 Aterrizaje efectuado sin problemas. Gurb sale de la nave y se prepara para tomar contacto con las formas de vida de la zona de Pamplona.

8.05 Datos recibidos por Gurb: veo un montón de personas, que son todas blancas con una cuerda roja al cuello. Hay muchos ruidos y veo un grupo de monstruos con cuernos hundidos en la cabeza que corren detrás de las personas. Es muy peligroso! Las personas resbalan y están aplastadas. No comprendo porque a estas criaturas le gusta ser heridas y pisoteadas.

8.10 Conclusión de Gurb: los seres que habitan este planeta son muy absurdos y tontos.

Production élève 3

8h10 Comienza a correr con ellos ¡Es amusante!

8h50 Un fantasma grita “La plaza de torro!” y entramos en una granda arena. Me siento en el estrado.

9h00 Veo un fantasma quitar su paño blanco. ¡No es un fantasma, no son fantasmas! ¡Son humanos vestido de blanco con un pañuelo rojo! ¡Están locos! Continuan de correr detras de los torros y el publico no los asista. Realizo que el publico es exclusivamente adulto y que la gente que corre en la arena es joven. ¿Por qué? ¿Está una forma de punición? Si es así, está un buen método. ¡No son tonto los humanos!

V- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A. Situation d’enseignement.

Contexte

L’établissement est un lycée polyvalent de région parisienne situé en zone rurbaïne, qui accueille environ 2000 élèves issus de catégories socio-professionnelles plutôt favorisées. Ouvert sur l’international, il propose des sections européennes et binationales en espagnol et en allemand. Le taux de réussite au baccalauréat est de 88%.

Le groupe se compose de 18 élèves de seconde européenne bénéficiant d’une heure par semaine de langue, en plus de l’horaire habituel (dispensé en classe entière), et d’une heure de DNL histoire-géographie, dans le cadre de la section.

Descriptif de la séquence pédagogique

Cette séquence, intitulée *¿Divertirse sin límites?*, se compose de trois séances. Elle a été proposée aux élèves de section européenne au retour des vacances de novembre. Elle vient à la suite d’une séquence, en classe entière, sur la ville et l’évolution de sa configuration depuis

la période médiévale jusqu'à la ville de demain : *La arquitectura urbana: entre herencia e innovación*. L'évaluation finale consiste en la présentation à l'oral en deux minutes (enregistrement en classe) de l'une des quatre fêtes tirée au sort.

Objectifs pragmatiques

- Savoir développer une description avec un certain nombre de détails significatifs.
- Savoir imiter le style d'un auteur avec un ton humoristique.

Objectifs culturels et civiques

- Réfléchir sur quatre fêtes espagnoles et leurs possibles dangers.

Objectifs linguistiques

- Lexique de la fête et de la ville.
- Prépositions de lieu.
- Première et troisième personne du singulier/pluriel du présent de l'indicatif.

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Étape 1 : CE > EO. Extrait de *Sin noticias de Gurb*, d'Eduardo Mendoza.

Les élèves prennent connaissance du texte en lecture individuelle pour repérer les éléments de compréhension globale (*¿Quién/es?*, *¿Dónde?*, *¿Cuándo?*, *¿Qué?*), afin de définir collectivement la situation d'énonciation et d'identifier la forme du journal de bord, le personnage de Gurb et les circonstances de son arrivée sur Terre. La seconde étape consiste à commenter le ton de l'auteur et son intention de satire sociale.

Travail à la maison : EE. Les élèves sont invités à rédiger un court paragraphe de 8 lignes, à la manière de *Sin noticias de Gurb*, pour décrire l'atterrissage du vaisseau spatial dans la cour de leur lycée et les premières observations de l'extra-terrestre (travail remis au professeur et évalué selon la grille de l'évaluation intermédiaire, mais non noté).

Étape 2 : CE > EO. Un dossier composé d'une série de trois textes.

Les élèves ont préalablement pris connaissance de l'ensemble du dossier. Ils se centrent ensuite sur le document du groupe (A, B ou C) attribué par l'enseignant. Ils sont chargés de remplir un tableau à deux colonnes (la présentation de la fête / les risques possibles). Puis, ils échangent par groupe mixte (A, B et C) pour rendre compte de la fête de chacun. Ils finissent alors de compléter le tableau en repérant les éléments-clés.

Travail à la maison : Les élèves doivent mémoriser les éléments donnés pour la fête des Sanfermines en vue d'une évaluation intermédiaire sur table.

Étape 3 : CO > EO. Une vidéo sur *Las fallas de Valencia*.

Les élèves visionnent la vidéo avec, pour consigne, de repérer trois moments-clés des *fallas*. Puis, collectivement, ils définissent la *masclètà*, la *plantà* et la *cremà*. Ils commentent les préparatifs et l'ambiance de cette fête, puis en identifient quelques risques.

B. Supports exploités dans la séquence

Document 1 : *Sin noticias de Gurb*, Eduardo Mendoza, Seix Barral, 1991.

DÍA 9



00.01 (hora local)

Aterrizaje efectuado sin dificultad. Propulsión convencional (ampliada). Velocidad de aterrizaje: 6.30 de la escala convencional (restringida). Velocidad en el momento del amaraje: 4 de la escala Bajo-U 1 0 9 de la escala Molina-Calvo. Cubicaje: AZ-0.3. Lugar de aterrizaje: 63Ω(IIβ) 28476394783639473937492749.

Denominación local del lugar de aterrizaje: Sardanyola.

07.00

Cumpliendo órdenes (mías) Gurb se prepara para tomar contacto con las formas de vida (reales y potenciales) de la zona. Como viajamos bajo forma acorpórea (inteligencia pura-factor analítico 4800), dispongo que adopte cuerpo análogo al de los habitantes de la zona. Objetivo: no llamar la atención de la fauna autóctona (real y

potencial). Consultado el Catálogo Astral Terrestre Indicativo de Formas Asimilables (CATIFA) elijo para Gurb la apariencia del ser humano denominado Marta Sánchez.

07.15

Gurb abandona la nave por la escotilla 4. Tiempo despejado con ligeros vientos de componente sur; temperatura, 15 grados centígrados; humedad relativa, 56 por ciento; estado de la mar, llana.

07.21

Primer contacto con habitante de la zona. Datos recibidos por Gurb: Tamaño del ente individualizado, 170 centímetros; perímetro craneal 57 centímetros; número de ojos, dos; longitud del rabo, 0.00 centímetros (carece de él). El ente se comunica mediante un lenguaje de gran simplicidad estructural, pero de muy compleja sonorización, pues debe articularse mediante el uso de órganos internos. Conceptualización escasísima. Denominación del ente, Lluç Puig i Roig (probable recepción defectuosa o incompleta). Fundación biológica del ente: profesor encargado de cátedra (dedicación exclusiva) en la Universidad Autónoma de Bellaterra. Nivel de mansedumbre, bajo. Dispone de medio de transporte de gran simplicidad estructural, pero de muy complicado manejo denominado Ford Fiesta.

07.23

Gurb es invitado por el ente a subir a su medio de transporte. Pide instrucciones. Le ordeno que acepte el ofrecimiento. Objetivo fundamental: no llamar la atención de la fauna autóctona (real y potencial).

07.30 Sin noticias de Gurb.

08.00 Sin noticias de Gurb.

09.00 Sin noticias de Gurb.

12.30 Sin noticias de Gurb.

20.30 Sin noticias de Gurb

Eduardo Mendoza, *Sin noticias de Gurb*, 1991.

Document 2 : Un dossier composé d'une série de trois textes.

Groupe A



Así son los sanfermines

Amy Randall es inglesa y está dando una vuelta por España para descubrir las fiestas populares del país.

Una multitud se congrega en la plaza enfrente del ayuntamiento de Pamplona [...] Siete de julio, es el día de San Fermín [...]

Los acontecimientos más famosos de los sanfermines son los encierros, que se repiten cada día a las ocho de la mañana, durante toda la semana. En los encierros sueltan a los toros, que corren sueltos por diversas calles en dirección a la plaza de toros. Cientos de jóvenes pamplonicas, vestidos de blanco y con un pañuelo rojo al cuello, corren delante de ellos. [...]

Estoy con Pablo en una de las calles por donde va a pasar el encierro, dispuesta a correr delante de los toros.

–¿Dónde está tu periódico? –me grita nervioso Pablo– [...] –Debes llevar un periódico doblado para correr el encierro, es la tradición. Miro a mi alrededor, todos los jóvenes, que esperan impacientes y nerviosos llevan al cuello un pañuelo rojo como el mío, un periódico doblado en la mano.

Clara Villanueva y Josefina Fernández, *De fiesta en verano*, 1995.

Groupe B



El botellón

Los datos de la última encuesta estatal sobre el uso de Drogas en estudiantes de Secundaria (Estudes) presentada ayer muestran que un 74% de los menores de edad (el trabajo ha preguntado a 27.500 de 14 a 18 años) ha bebido en el último mes, lo que puede equipararse a un consumo frecuente; un tercio de ellos se ha emborrachado en ese periodo y este fenómeno se concentra en los fines de semana en lo que ya se denomina de manera generalizada, aunque la Real Academia no lo haya incorporado todavía, botellón.

La encuesta incide especialmente en una manera de beber: el botellón, esas reuniones de menores –y no tan pequeños– que todo el que viva cerca de una plaza céntrica, una playa, un descampado o un parque de una ciudad española, conoce. Y, asociado a él, borrachera por atracón (*binge drinking* en inglés, tomar cinco copas en dos horas). Por ejemplo, el sondeo señala que el 62% de los menores ha practicado el botellón, y que, un 74,1 % se dedicó a la ingesta rápida y concentrada de bebidas.

Elpais.com, 5 de marzo de 2014.

Groupe C

La fiesta del fuego en España

Amy descubre otra fiesta popular.



Esta noche es la Noche de San Juan. En San Pedro de Manrique, en la provincia de Soria, miles de personas esperan en torno a una hoguera para contemplar lo imposible: los hombres del pueblo van a andar sobre el fuego sin quemarse. Tradicionalmente, en toda España se celebra el fuego esta noche mágica, que marca el solsticio de verano [...] Un viejo me ha dicho [...]: “nadie que no sea del pueblo puede pasar sobre el fuego sin quemarse porque la Virgen solo protege a los vecinos de San

Pedro.”

Antes de la media noche la banda de músicos empieza a tocar para avisar a la gente [...] Uno por uno los hombres se quitan los zapatos y los calcetines [...], cruzan las brasas ardiendo [...] “Bueno, inglesita, te toca a ti.” [...] Un impulso me empuja y casi sin darme cuenta estoy como una sonámbula. No siento nada. “¡Bravo, bravo!”, gritan todos.

Clara Villanueva y Josefina Fernández, *De fiesta en verano*, 1995.

CAPES EXTERNE, TROISIEME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2019

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará “Brodsky”, Centro de Documentación e Investigación LUM (Lugar de la memoria tolerancia y la inclusión social), 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 :

“Una imagen vale mil palabras.” Ilustra esta afirmación con ejemplos estudiados en clase (en unas 100 palabras).

Evaluation proposée :

Les principales attentes sont la mise en relation de la citation avec un ou plusieurs documents étudiés, la correction linguistique et la richesse lexicale, l'expression d'une opinion argumentée.

Production élève 1

Pueden dice que una imagen vale mil palabras perqué una imagen es mas realidades. en ejemplo un album de fotos permite de pensar a los momentos pasados. En otro ejemplo en tiempo de guerra las fotoperiodistas congelan momentos de horrorra qué permiten de cambiar los pensados de la poblacion Creo que imagenes transmiten emociones y pueden mostrar un realido y enseñar a todo el mundo

[65 mots]

Production élève 2

Para mi, las fotos pueden servir a la vez para denunciar los horrores de la actualidad, y tambien para se recordar de un recuerdo importante o para ilustrar un articulo de prensa. Vimos que los fotoperiodistas de la guerra civil de España como Robert Capa o Gera Taro sacaran fotos del conflicto para enseñar los horrores de la guerra y denunciar el facto que la violencia invidía hasta los juegos de los niños. Así como Gustavo Germano quiso denunciar las desapariciones de personnas en la dictadura argentina a partir de fotos de familia. A mi parecer, las imagenes tienen un impacto fuerte sobre la población, ellas impactan la vida de las gentes más que las frases.

[116 mots]

Production élève 3

El trabajo de los fotoperiodistas és mostrar al público através de sus fotos una cosa que ello quiere compartir, una idea. Por eso, una imagen vale mil palabras, con una imagen puedes enseñar una cosa grave, denunciar, pero también recordar momentos felices en familia por medio de un álbum de fotos o mismo un teléfono. En caso de una guerra, puedes mudar el pensamiento de una población, en caso de desigualdades puedes compartilas para todo el mundo, en caso de un momento en familia puedes guardalo para las futuras generaciones. También puedes mostrar el horror de la dictadura como Gustavo Germano. Puedes hacer muchas cosas con simplemente una foto y por eso ella vale mil palabras.

[116 mots]

II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A. Situation d'enseignement.

Contexte

L'établissement est un lycée général et technologique (séries L, ES, S, STMG), qui accueille 950 élèves. Il propose une section européenne en anglais, ainsi que des formations en BTS Management des Unités Commerciales et Comptabilité et Gestion des Organisations. Il se caractérise par une forte mixité sociale. Il compte un internat, essentiellement fréquenté par les élèves de la section Sport-Études (football).

La séquence est proposée, en fin de premier trimestre, à une classe de 1^{ère} L. Le groupe se compose de 16 élèves (12 filles et 4 garçons), dont deux élèves étrangers (une Bolivienne et un Brésilien) en échange international pour l'année scolaire en cours. Quatre élèves de cette classe ont également choisi de suivre l'enseignement de LELE en espagnol. Le niveau général de la classe est fragile à l'écrit. En revanche, la participation orale est dynamique et les élèves se montrent volontaires.

Descriptif de la séquence pédagogique

La séquence s'inscrit dans le programme du cycle terminal. Elle vise à amener les élèves à prendre du recul par rapport aux images, à réfléchir à leur potentielle portée sociale et politique, et à la relation qu'elles peuvent entretenir avec le pouvoir établi. Le niveau cible est le niveau B1.

Objectifs pragmatiques

- Savoir décrire une image et l'interpréter, comprendre sa signification et/ou l'intention de l'auteur.
- Savoir donner son opinion et la justifier à partir de documents connus.

Objectifs culturels

- La Guerre d'Espagne.
- Les reporters photographes Robert Capa, Gerda Taro, David Seymour, Agustí Centelles.
- La dictature militaire en Argentine, *los desaparecidos*.
- Le photographe argentin Gustavo Germano.

Objectifs linguistiques

- Les temps du passé (passé simple et imparfait).
- L'utilisation de SER et ESTAR pour la description.
- Les structures d'opposition (*mientras que, al contrario, en cambio...*)
- Le lexique de la photographie / de la guerre et de la dictature / des émotions.

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Etape 1 : CO > EOC. L'introduction du documentaire « Mirando a todos lados » sert à amorcer la réflexion sur la valeur des images : la valeur émotionnelle des photos de famille d'une part, la valeur de témoignage des photos de presse d'autre part, qu'elles soient prises dans un moment d'allégresse ou lors d'événements dramatiques.

Une étape d'anticipation : *¿En qué momento solemos sacar fotos? A ti ¿te gusta sacar fotos, o prefieres que te las saquen?*, amène les élèves à distinguer deux grands types de photographies, personnelles et publiques (dans la presse et sur internet essentiellement).

Ils sont ensuite invités à identifier le thème du documentaire, à relever les expressions qui se rapportent à chaque type de photographie, à identifier le métier présenté par le documentaire et à expliquer en quoi il consiste, à partir notamment de la citation suivante : *“Estamos destinados a fotografiar las alegrías de una nación.”*

Travail à la maison : (EE) Les élèves doivent compléter la phrase suivante : *Las fotos pueden servir a la vez para..., y también para..., así como para...*, et rechercher les points communs entre Robert Capa, Gerda Taro, David Seymour “Chim” et Agustí Centelles.

Etape 2 : CE > EOC/EE. Article « La historia de la maleta perdida de Robert Capa », de Manu Sueiro.

Après avoir pris connaissance de l'article, les élèves sont amenés à identifier le contexte (grâce notamment à un relevé du lexique relatif au conflit et à ses conséquences), les trois reporters et leur mission (informer le monde entier), ainsi que la portée des photographies de Robert Capa.

Travail à la maison : (EE) Les élèves sont invités à expliquer et justifier la citation suivante, tirée de l'article : *“Su arma era una Leica.”*

Etape 3 : EOC. Photographies de Robert Capa, Gerda Taro et Agustí Centelles.

Les élèves sont chargés, en binômes, à partir de l'une des photographies proposées, de la décrire en réemployant un maximum d'expressions tirées de l'article étudié précédemment, de réfléchir aux intentions du photographe, et de justifier leur choix de photographie.

Chaque binôme présente ensuite le fruit de sa réflexion au groupe-classe, à l'oral en continu (2-3 minutes par binôme).

Travail à la maison : Recherche d'informations sur la dictature argentine (1976-83) : *¿Qué significaba un “desaparecido” en aquel contexto?*

Etape 4 : EOC-EE. Clichés de la série *Ausencias*, Gustavo Germano (2006).

Les élèves sont amenés à découvrir successivement les deux photos, afin de procéder à un travail de comparaison et d'opposition entre les deux clichés.

Un travail d'expression écrite leur est ensuite proposé, à partir de l'amorce suivante : *A través de sus fotos, el artista Gustavo Germano quiso...*

Travail à la maison : (EOC) Les élèves sont invités à visiter le site de l'artiste, et à préparer une brève présentation orale d'une autre œuvre de la série *Ausencias*.

B. Supports exploités dans la séquence

Document 1 : Introduction du documentaire « Mirando a todos lados », Martín Berneti, 2013 (jusqu'à 2:40).

Script (non distribué aux élèves) :

Fotos familiares, de momentos especiales, con emociones congeladas, de instantes únicos, de días irrepetibles que jamás se olvidarán. Captando a través del clic mágico de una cámara los más sensibles segundos de felicidad. Todos, con caras de emoción y alegría. Celebrando nacimientos, fiestas, cumpleaños, viajes. En fin, momentos plenos de júbilo. Cualquier persona que mira nuestros álbumes se lleva siempre el recuerdo de nuestra existencia feliz, por lo general libre de tragedias y desamores. Nadie toma fotografías de algo que quiere olvidar. Pero hay quienes lo hacemos. No solo porque estamos destinados a fotografiar las alegrías o los triunfos propios de una nación, sino también las tristezas, las victorias, las derrotas inesperadas, los dramas, las desigualdades, la crueldad de la guerra, la lucha diaria de los pueblos por sobrevivir en un mundo complejo y disímil lleno de necesidad, de hambre, de prepotencia, abusos y violaciones, pero también de fe y solidaridad, de inocencia y de alegría. Pero sobre todo de esperanza. En otras palabras, la vida tal como es.

Document 2 : « La historia de la maleta perdida de Robert Capa », Manu Sueiro, 22/07/2012, www.elconfidencial.com.

Robert y Gerda no llevan fusil. Su arma es una Leica. Con ella congelan el drama y la muerte que les acompaña en su camino por una España sumida en plena Guerra Civil. Llegaron al país en 1936 tras conocerse en Francia, huyendo del nazismo que devoraba a Centroeuropa. Su misión, fotografiar el conflicto español para hacer llegar a la prensa extranjera lo que sucede en forma de imágenes.

Rebosantes de energía e idealismo, Robert Capa y su compañera fotografían todo cuanto se encuentran: soldados en primera línea de fuego, la miseria de la población, el hambre entre marchitas viviendas, niños jugando entre escombros, los muertos en las calles. Su romance se mezcla con el apoyo a una milicia que cada día retrocede y comienza a exiliarse lejos de su hogar y de sus raíces. Con ellos viaja también David Chim Seymour. Tres fotógrafos que se pasean cámara en mano entre balas perdidas, retratando combates reales junto a las trincheras.

(...) Capa murió en 1957 tras pisar una mina en la Guerra de Indochina. Su obra ha sido un modelo a seguir para fotógrafos y periodistas que hoy en día se siguen jugando el cuello en territorio bélico. Entre sus hitos figura haber sido el primero en tomar fotografías del Desembarco de Normandía en 1944. Capa fue uno de los primeros fotógrafos que *inventaron* la profesión de reportero. Sin su obra hoy conoceríamos menos el sufrimiento de la población durante la Guerra Civil.

Document 3 : Photographies de Robert Capa, Gerda Taro et Agustí Centelles.

Gerda Taro, sin título, 1937



Robert Capa, sin título, 1937



Agustí Centelles, Juegos de niños en Montjuich, Barcelona, 1936



Robert Capa, sin título, Le Barcarès (Francia), 1939



Document 4 : Ausencias, Gustavo Germano, 2006 (www.gustavogermano.com).



1970
Maria Irma Ferreira
Maria Susana Ferreira



2006
Maria Susana Ferreira

CAPES EXTERNE, TROISIEME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2019

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará *El silencio de otros*, Almudena Carracedo y Robert Bahar, 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 ÉLÈVES

Cf. enregistrements proposés

Consigne donnée aux élèves :

EO - Haz una crítica oral del cortometraje de Gabriel Osorio *Historia de un oso* en un minuto. Tienes que presentar el cortometraje, exponer su interés y explicar si vale la pena ir a verlo. Tu trabajo debe ser sintético y para la presentación oral, solo se autorizarán los apuntes no redactados.

Evaluation proposée : Préparation et enregistrement en classe (30 minutes au total)

Seront évalués : respect des consignes / travail complet et synthétique / présentation du court-métrage / réemploi du vocabulaire de la séquence / précision et correction de la langue / usage de l'imparfait et du passé simple.

II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A. Situation d'enseignement

Contexte

Cette séquence est destinée à une classe de 1^{ère} LV3 d'un Lycée Général et Technologique de centre-ville. Le projet d'établissement accorde une place importante à l'ouverture à l'international et à la place des langues vivantes. Le lycée dispose de sections européennes (allemand, anglais et espagnol), d'une section internationale en anglais et de deux sections binationales (Abibac et Bachibac).

Le groupe de 1^{ère} LV3 en espagnol se compose de 10 élèves très motivés par cette langue et qui, pour la plupart, sont inscrits en section internationale anglais ou en section Abibac. Le groupe est hétérogène, mais le niveau des élèves est globalement supérieur au niveau attendu en LV3 en classe de 1^{ère}.

Descriptif de la séquence pédagogique

Cette séquence a été proposée au retour des vacances de Noël, après une séquence pédagogique sur le conte. Elle a permis de remobiliser des acquis de la séquence précédente. Elle se concentre sur l'étude d'un court-métrage d'animation chilien de Gabriel Osorio, *Historia de un oso*, primé aux Oscars. Le court-métrage traite, par le biais de cette « histoire d'ours », de la mémoire de la dictature chilienne de 1973 et de ses victimes. La séquence propose de réfléchir, dans le cadre du programme du cycle terminal, sur le pouvoir de la création artistique (ici, au travers d'un court-métrage) dans la construction de la mémoire historique.

Objectifs pragmatiques

- Analyser un court-métrage.

- Comprendre l'implicite.
- Réaliser une critique synthétique.
- S'exprimer à l'oral en continu à partir de quelques notes.
- Exposer son point de vue et le justifier.

Objectifs culturels

- Découverte d'un court-métrage d'animation chilien primé aux Oscars.
- La dictature de Pinochet au Chili.

Objectifs linguistiques

- Imparfait et passé simple (réactivation).
- Expression de l'hypothèse avec le subjonctif.

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Etape 1 : EO. À partir de l'affiche du court-métrage (doc.1), les élèves sont invités à émettre des hypothèses sur la nature du film, son contenu et son message.

Visionnage du court-métrage (muet) d'une durée de 10 minutes environ.

EOC-EOI. À l'issue du visionnage, la parole est donnée aux élèves sur le court-métrage afin qu'ils mettent en avant les premiers éléments importants. À partir de la production des élèves, le professeur écrit au tableau les principaux événements de l'histoire avec les verbes à l'infinitif.

Travail à la maison : (EE) Rédiger comme s'il s'agissait d'un conte (cf. séquence précédente) l'histoire de l'ours en utilisant l'imparfait et le passé simple.

Etape 2 : EOC-EOI. À partir de l'histoire rédigée, le professeur amène le groupe à émettre des hypothèses sur le message porté par le réalisateur. Les premières hypothèses tournent généralement autour de la cause animale et des méfaits du cirque relatifs à leur captivité. L'on s'appuie alors sur l'image des gardiens du cirque (doc.2) pour les mener vers un sens moins littéral. Les élèves formulent des hypothèses sur la représentation choisie par le réalisateur.

En fin de séance, la fiche sur la dictature de Pinochet (doc.3) est distribuée.

Travail à la maison : lecture de la fiche. La consigne consiste à trouver le lien qui peut exister avec le court-métrage.

Etape 3 : CE > EO. À partir du doc. 3, il s'agit de mettre en avant les principales caractéristiques de la période, en particulier la présence de la répression, en utilisant les temps du passé. À l'oral, le groupe d'élèves fait le parallèle entre la période historique de la dictature et l'histoire du court-métrage, à l'aide d'un tableau à double entrée. Ils sont chargés d'associer chaque événement du court-métrage à une caractéristique de la dictature (ex. gardiens du cirque => police secrète, cage => prison, etc.)

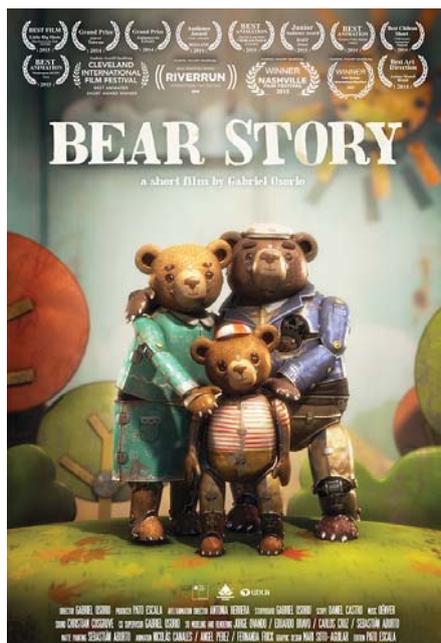
En fin de séance, l'article sur le court-métrage (doc.4) est distribué.

Travail à la maison : lire l'article et en extraire les éléments les plus importants pour mieux cerner les enjeux du court-métrage.

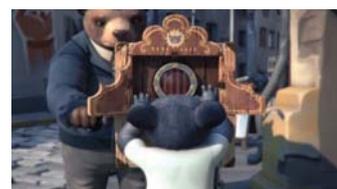
Etape 4 : EO. Bilan final du court-métrage avec les derniers éléments de l'article. Il s'agit de mettre en avant les différents niveaux de lecture à partir du dernier paragraphe et de souligner l'importance du champ artistique dans la création/transmission de la mémoire, notamment pour les plus jeunes.

B. Supports exploités dans la séquence

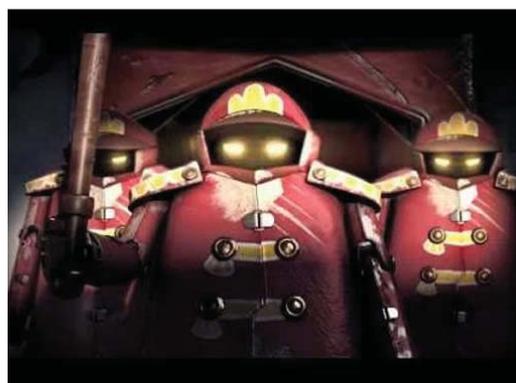
Document 1 : *Historia de un oso*, Gabriel Osorio, PunkRobot, 2014



Un oso solitario fabrica un diorama (especie de caja musical con autómatas que cuenta una historia) para presentarlo en la calle. Un niño ve el diorama y descubre la historia del oso: capturado por un circo ante su familia, queda enjaulado durante mucho tiempo. Consigue escapar con una bicicleta y vuelve a su casa donde está su familia. Por desgracia, comprendemos que este final feliz no corresponde a la realidad del oso y que en realidad su familia ha desaparecido.



Document 2 : Fotograma sacado del cortometraje *Historia de un oso*



Document 3 : La

Dictadura de Chile (1973-1990), página web de Donquijote.org, <https://www.donquijote.org/es/cultura-chilena/historia/pinochet/>

Augusto Pinochet, nacido en Valparaíso en 1915, fue Presidente de Chile entre 1973 y 1990, gobernando como **dictador** tras el derrocamiento del presidente democráticamente elegido, Salvador Allende, en un golpe de Estado. Su legado sigue siendo muy controvertido: sus partidarios apuntan a la floreciente economía de Chile y su clasificación como uno de los países más prósperos de América Latina, mientras que sus oponentes conjeturan que estas mejoras económicas se han producido a un enorme costo humano.

El nuevo **gobierno militar de Chile de 1973** estaba formado por los comandantes en jefe de las tres fuerzas armadas (tierra, mar y aire), conocido como *La Junta*. Como jefe de la rama más antigua, el Ejército, Pinochet fue nombrado jefe de la junta militar. Las primeras acciones de la junta llevaron a prohibir todos los partidos políticos de izquierda. A pesar de criticar públicamente esta acción, los Estados Unidos proporcionaron apoyo al gobierno militar tras el golpe de Estado. Muchos de los opositores al régimen fueron detenidos y asesinados.

Document 4 : “Historia de un oso, el corto animado que logró el primer Óscar de la Historia para Chile”, BBC Mundo, Valeria Perasso, 29/02/2016

Es la historia de un oso, que es en realidad un abuelo. Del encierro en un circo, que es en realidad un exilio forzado. De un diorama que quiere representar el mundo.

De eso trata "Historia de un oso", el corto de animación que este domingo logró llevarse la primera estatuilla dorada para Chile en la historia de los premios de la Academia del Cine estadounidense.

Mi abuelo, el oso

La historia, entonces: hay un oso triste y solitario, que construye un mágico diorama con sus propias manos como un intento de recordar la vida feliz de antaño, con su esposa y su hijo, antes de que un circo lo arrancara de su hogar y lo hiciera trabajar por la fuerza y pasar una vida miserable.

Hasta allí, la descripción que haría un niño que ve la cinta, a la vez tierna y conmovedora y técnicamente virtuosa.

Pero el cuento que Osorio quiso contar a través de su oso es bastante menos literal. "Tiene que ver con el exilio de mi abuelo. Se tuvo que ir a Inglaterra en 1975, antes había estado dos años en prisión", relata Osorio a BBC Mundo.

Leopoldo Osorio –militante del Partido Socialista, concejal de la comuna de Maipú y secretario del derrocado presidente Salvador Allende– fue detenido en 1973, con la llegada del régimen militar de Augusto Pinochet.

Tras la cárcel y una estadía en México, recaló en Reino Unido donde vivió exiliado diez años. Se volvió un abuelo "vivo, pero invisible".

El circo con sus jaulas

Así, la nominada cinta es una condensada historia de la violencia del régimen militar pinochetista, en 10 minutos. Una metáfora de lo que vivieron los presos políticos, exiliados y

desaparecidos entre los tempranos años 70 y 1990. Dice el director: "Es curioso que, además de la lectura chilena, a medida que vamos mostrándola en festivales van apareciendo más lecturas. Audiencias en otros países ven un reflejo de sus propios procesos políticos. En Rusia, por ejemplo. O en Taiwán, donde la asociaron con la invasión japonesa durante la Segunda Guerra Mundial. Otros la leen como un mensaje sobre el abuso de animales.

CAPES EXTERNE, TROISIEME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2019

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará *Pájaros de verano*, Cristina Gallego y Ciro Guerra, 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.

C. PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Consigne donnée aux élèves :

En el marco de tu participación en el proyecto MUN, te encargaron de redactar un breve informe acerca de la situación de las comunidades indígenas de América Latina con el fin de defender sus derechos sobre sus tierras.

No dejarás de señalar los avances realizados, pero también insistirás en los problemas a los que se enfrentan los nativos.

Unas 150 palabras.

Evaluation proposée :

- Utilisation des temps du passé pour la contextualisation (quelques emplois).
- Argumentation et exemples précis (vus en cours).
- Expression d'un point de vue.
- Organisation du discours.

N.B. *MUN: Model United Nations*, simulation des Nations Unies. Les participants jouent le rôle d'ambassadeurs et doivent promouvoir les droits de l'homme.

Production élève 1

En América latina hay muchas comunidades indígenas por ejemplo en el Perú, la Bolivia y los mapuches en el Chile. Antes no eran respetados. Decían que son flojos. Pero hoy hay progreso. Los hijos no podían aprender en su lengua. Ahora es posible de ir a la escuela bilingüe. La comunidad hizo marchas por reivindicar sus derechos como en la Bolivia. La marcha logró la ley para proteger la tierra del Tipnis. Pero el gobierno hizo cambios en la ley para pasar una carretera a través del territorio. Porque el gobierno quiere la tierra por el petróleo y la coca. Los indígenas no son de acuerdo. Encuentro que no es bien. Debemos defender las comunidades. Los indígenas viven en armonía con la Pachamama. Hay que proteger la naturaleza. Para mí es importante de salvar la tradición de los pueblos. Creo que no es justo de tomar la tierra porque es la tierra de los indígenas antes de la colonia.

Production élève 2

Los pueblos indígenas de América lucharon para el reconocimiento de sus tradiciones. Así en muchos países como el Perú hay la educación bilingüe. Además, en Bolivia, existe leyes que dicen que las tierras pertenecen a los pueblos ancestrales.

Antes no tenían derechos. No podían ir a la escuela, y la escuela no estaba en su lengua.

Pero hay siempre discriminaciones. Por ejemplo, la gente tiene prejuicios. Dicen que son borrachos o flojos. En cambio, las mentalidades evolucionan.

Aunque la evolución, los indígenas son amenazados por el gobierno. En efecto, quiere recuperar sus tierras porque son ricas. Por una parte, hay reservas de hidrocarburos y por otra parte necesitan de las tierras para la coca o los árboles.

Por eso, es necesario defender los pueblos nativos para protegerlos. No hay que destruir la naturaleza. La Pachamama es la madre tierra de los indígenas. Los gobiernos deben respetar las tradiciones de los indígenas. Es su derecho!

Production élève 3

Holà, soy aquí por defender los indígenas.

Los indígenas son siempre discriminados. Había prejuicios por ejemplo son borachos porque beben pisco. Yo penso que no es bien, es el racismo. Despues los indígenas son obligados a abandonar su tierra a cosa del hidrocarburo. Pero la tierra apertenece a ellos. Permite a ellos de vivir con la Pachamama. Tiene que proteger la tierra para las tradiciones. En la Bolivia hay leyes pero no son respetar. Hay mucha de inequalidad, no puede tolerar. Es necesario de defender el Tipnis por el costum de los indígenas. Es porque esta su tierra. Hoy hay el progreso de los derechos pero no es sufisante. Los indigeneas vuelven guardar su modo de vida. Esta un deber de ayudar.

D. DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A. Situation d'enseignement.

Contexte

Cette séquence pédagogique a été proposée à une classe de terminale STMG en fin de premier trimestre. La classe, hétérogène, est constituée de 26 élèves, qui font montre d'appétence pour les langues étrangères, et particulièrement pour l'espagnol. 13 d'entre eux ont fait le choix de cette langue en LV1 pour le baccalauréat.

L'établissement, de 2400 élèves et étudiants, se trouve dans un quartier périphérique d'une grande ville. Il s'agit d'un lycée d'enseignement général et technologique, qui propose de nombreuses formations post-bac (BTS tertiaires et scientifiques, classes préparatoires scientifique et économique à l'issue du baccalauréat technologique). Il accueille un public varié : des élèves issus de collèges en REP, d'autres issus de collèges de la périphérie urbaine, des élèves issus de toute l'agglomération ayant fait le choix de suivre les filières technologiques STL et ST2S. Deux sections européennes sont proposées, en italien et en allemand. Il en résulte une importante mixité sociale.

Descriptif de la séquence pédagogique

Le projet pédagogique, qui s'intitule *Tierra e identidad: pueblos nativos de América*, s'inscrit dans le programme du cycle terminal. Il pose la problématique de l'identité des peuples indigènes et de la tension qui existe entre leur mode de vie lié à la terre et l'acculturation comme conséquence de la pression économique. Les documents amènent à comprendre la perte de repères d'un personnage de fiction *mapuche* forcé de travailler en ville, à découvrir la variété des peuples indigènes du Pérou, et enfin à prendre connaissance de la lutte des peuples natifs du *Tipnis* contre un projet de route visant à favoriser l'activité économique. Les élèves sont ainsi sensibilisés aux préjugés qui pèsent sur les communautés indigènes, aux inégalités, ainsi qu'aux enjeux que représentent les terres qu'ils habitent.

Objectifs pragmatiques

- Exprimer et défendre un point de vue.
- Argumenter.
- Reconnaître le point de vue d'un auteur/locuteur.
- Comprendre les points principaux d'une intervention.

Objectifs culturels

- Découverte d'un auteur chilien : Luis Sepúlveda.

- La communauté *mapuche*.
- La diversité culturelle du Pérou.
- La Bolivie, le *Tipnis*.
- Les enjeux économiques des territoires indigènes relatifs aux ressources naturelles et/ou à l'exploitation agricole et forestière.

Objectifs linguistiques

- Réactivation des temps du récit.
- Expression de l'opinion.
- Expression de l'opposition.
- Connecteurs logiques.

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Étape 1 : CE > EO. Extrait de *Hot line* de Luis Sepúlveda.

Après une lecture individuelle du texte, les élèves sont amenés à repérer le personnage principal, à l'identifier et le caractériser (policier / *mapuche* / pays d'origine). S'ensuit un travail sur la temporalité de l'action en lien avec les deux lieux qui s'opposent, afin d'aboutir à la mise en évidence du mode de vie de George Washington Caucamán dans le sud du Chili, puis des préjugés qui pèsent sur les *mapuches*.

Après une lecture modélisante, le dialogue entre Caucamán et les fonctionnaires qui l'accueillent à Santiago est mis en voix, en binômes, dans le but de comprendre le mépris qui émane des préjugés.

Travail à la maison : (EE) *Imagina los cambios de vida concretos que va a experimentar el protagonista*. Réemploi du lexique, des temps du passé et des structures d'opposition.

Étape 2 : CO > EOC-EOI. Reportage « ¿Quiénes son los pueblos indígenas? »

Les productions écrites sont remises au professeur dans la perspective d'une évaluation formative. Quelques-unes d'entre elles sont, au préalable, lues à l'oral.

Le premier visionnage du document donne lieu à un travail de compréhension globale. Les élèves, munis de tablettes et de casques audio, procèdent ensuite aux visionnages suivants. Ils sont répartis en groupes de trois, chaque membre du groupe ayant la charge d'une partie de la vidéo, selon le découpage indiqué par le professeur. Ils sont ainsi invités à se concentrer sur la définition de « peuple natif », sur les droits des peuples indigènes, dérivés des us et coutumes, ou encore sur les inégalités, avant de rendre compte aux camarades de leur groupe des informations repérées. S'ensuit une mise en commun en classe entière à la charge d'un porte-parole par groupe.

Travail à la maison : Les élèves sont chargés de mettre en relation la conclusion du reportage avec le texte de Luis Sepúlveda d'une part, et de rechercher le sens de *Tipnis* et la localisation de ce territoire d'autre part.

Étape 3 : CE > EOC. Article « *Tipnis, la lucha continúa* ».

Après une lecture du professeur suivie d'un temps de lecture silencieuse, les élèves complètent un tableau avec les dates des deux marches réalisées par les indigènes qui habitent le *Tipnis*, et pour chacune de ces manifestations, ils repèrent les revendications et les avancées obtenues en termes de législation. On s'intéresse ensuite à la problématique posée en août 2017 (enjeux économiques). Pour finir, les élèves sont invités à exprimer leur opinion quant à la construction de la route en argumentant leur discours.

B. Supports exploités dans la séquence
Document 1 : *Hot line*, Luis Sepúlveda, 2002.

George Washington Caucamán, policía indio mapuche, que lleva veinte años trabajando en el campo en el sur de Chile, acaba de ser destinado a la capital, Santiago.

La capital. A George Washington Caucamán su nuevo destino le sonó a bofetada matrera. ¿Qué diablos iba a hacer en la capital? Llevaba veinte años combatiendo cuatrereros y contrabandistas, su elemento natural eran los cerros, podía dormir plácidamente sobre el caballo, en un agujero cavado en la nieve, o en lo más alto de un roble, abrazado a las ramas para evitar el hambre enloquecedor de los pumas. La capital. Santiago. Sonaba terrible todo eso. [...] George Washington Caucamán necesitó varias botellas de pisco para reponerse de la brutal sorpresa. Borracho como una cuba, terminó abrazado a Pampero, llorando el llanto sin estridencias de los antiguos caciques desterrados, mordiéndose los labios hasta hacerlos sangrar, como los toquis, los capitanes mapuches, cuando entregaban las piedras pectorales del mando luego de las derrotas, y así, en un lento ritual de despedida, se fue despojando de las botas de huaso, de las espuelas de plata, del sombrero chillanejo, de los estribos tallados en madera de palto, de la fusta trenzada con tripas de guanaco, del poncho de Castilla que lo había resguardado de las peores ventiscas. [...]

El oficial administrativo de la Dirección de Investigaciones, la policía criminal chilena más conocida como “la pesca” entre los nacionales, revisó la documentación del recién llegado, y en lugar de ofrecerle cualquier tipo de bienvenida se dedicó más bien a observarlo con atención de entomólogo, hasta que, diligente a su manera, abrió la boca.

- Así que gatillo ligero, ¿eh? ¿Por qué entró a investigaciones? Los carabineros lo habrían recibido con los brazos abiertos.
- ¿Tengo que responder?
- Si quiere. ¿Sabe que tengo una teoría acerca de los mapuches?
- No es el único. Rousseau, Levi-Strauss, Todorov, también las tuvieron. Son muchos los que intentan decirnos cómo somos.
- Usted estaría mejor en el cuerpo de Carabineros. A los mapuches les gusta el color verde, les recuerda los cerros, las selvas de Arauco, por eso se sienten a gusto en Carabineros.
- A veces nos hacemos bomberos, o boy-scouts.
- También se dice que son gente de pocas palabras.
- Y borrachos, y flojos. Antes éramos sifilíticos pero la penicilina nos cambió las costumbres. Nada dura eternamente.

Terminado el fraterno e ilustrativo intercambio de opiniones, el administrativo lo mandó a la dirección del personal.

Document 2 : « ¿Quiénes son los pueblos indígenas? », Defensoría del Pueblo - Gobierno de Perú, 09/08/2017.

<http://www.defensoria.gob.pe/blog/pueblos-indigenas-el-reto-es-acabar-con-la-desigualdad-y-exclusion/>

Script (non distribué aux élèves) :

(Voz en off) Conocer la riqueza cultural de una población permite respetarla y reconocer sus derechos. En el Perú existen 55 pueblos indígenas y se hablan 47 lenguas originarias.

(Locutora) ¿Te has preguntado quiénes son los pueblos indígenas?

(Voz en off) Son los pueblos que descienden de poblaciones que ya habitaban en el país antes de la época de la colonia y que conservan todas o parte de sus costumbres sociales, económicas y políticas. Estos pueblos no solo se ubican en la Amazonía. También están en los Andes, y dependiendo de donde se encuentren se les denomina comunidades campesinas o comunidades nativas.

(Locutora) Los pueblos indígenas tienen derechos distintos porque tienen una cultura distinta y el Estado debe respetarlos y garantizarlos implementando políticas públicas de acuerdo a sus necesidades.

(Voz en off) Por ejemplo, hablamos de políticas públicas que respeten y consideren su conocimiento sobre el uso de plantas medicinales, los mecanismos que emplean para resolver controversias en sus territorios, la toma de decisiones que conciernen a la comunidad que se toman en conjunto en el marco de asambleas comunales, la propiedad colectiva de sus territorios, pues ello les ha permitido vivir y mantenerse como comunidad a lo largo del tiempo, su decisión de permanecer aislados.

(Locutora) Es necesario reconocer que ninguna cultura se mantiene intacta en el tiempo. Los pueblos indígenas también pasan por algunos cambios.

(Voz en off) Actualmente, 4 de cada 10 personas que hablan una lengua indígena u originaria han migrado a las ciudades y hacen uso de la tecnología. Estos factores implican la pérdida de su identidad.

(Locutora) Lamentablemente, la palabra indígena sigue conteniendo una carga peyorativa. Lejos de valorar las diferentes culturas de nuestro país, se ha puesto en evidencia los diversos modos de discriminación y exclusión de los pueblos indígenas.

(Voz en off) Los pueblos indígenas presentan el doble de incidencia de pobreza que la población castellanohablante. Su expectativa de vida es menor. La mortalidad materna, la neonatal y la desnutrición es alta. Por ello se debe fortalecer sus derechos a la consulta previa, la educación intercultural bilingüe y la salud intercultural.

(Locutora) La falta de atención, culturalmente pertinente por parte del Estado, no ha permitido revertir las brechas de desigualdad que los afectan. Todavía hay muchos aspectos por mejorar.

Document 3 : «Tipnis, la lucha continúa», Mónica Oblitas Zamora, *Los Tiempos* (periódico de Cochabamba – Bolivia), 03/08/2017.

<http://www.lostiempos.com>

Hace casi seis años tuve la suerte de cubrir la llegada de Trinidad a La Paz de la marcha en defensa del Tipnis (Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro-Sécure).

Esta marcha fue la segunda, desde 1990, realizada por indígenas de las etnias Mojeño, Yuracaré y Chimán. La primera logró que el Estado promulgue el Decreto Supremo 22610 del 24 de septiembre de 1990 que reconoce el área como territorio de estos pueblos, sus habitantes ancestrales. La segunda, que se realizó contra la construcción de una carretera cuyo trazo cercenaría el corazón del Tipnis, hizo noticia en el mundo luego de que los indígenas sufrieran una brutal represión policial (74 heridos y decenas de detenidos) que le costó un buen pedazo de su imagen indígena ante la comunidad internacional al presidente Morales y que hasta ahora no ha sido aclarada. [...]

La segunda marcha logró la promulgación de la ley corta de preservación del Tipnis: ley 180 y la correspondiente declaración de intangible de la zona. De esa forma el Gobierno no solo se vio obligado a interrumpir el proyecto carretero en su tramo II, sino a prohibir el paso de cualquier carretera por el parque nacional. [...]

El martes 1 de agosto de 2017, día donde se agradece a la Pachamama los favores recibidos, la Comisión de Región Amazónica, Tierra y Territorio de la Cámara de Diputados, aprobó el proyecto de ley que elimina la intangibilidad del Tipnis. Dicen que responden a demandas de los habitantes de la zona, aunque omiten llamarlos colonizadores o cocaleros, cuya expansión aumenta junto a la producción de coca en el país. Aunque está claro este interés, tampoco hay que quitar el ojo al de las empresas brasileñas en la explotación de posibles yacimientos de hidrocarburos.

Sin embargo, la Constitución boliviana es clara. El artículo 2 otorga a las naciones y pueblos indígenas el derecho a la autonomía, al autogobierno y a la consolidación de sus entidades territoriales. El artículo 30, especifica su derecho a ser consultados de manera obligatoria cuando el Estado toma decisiones que afectan a sus territorios. [...]

CAPES EXTERNE, TROISIEME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2019

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará “Fandango Fronterizo”, *Noticias Síntesis*, 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, vous 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.

C. PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Consigne donnée aux élèves :

EE. Octavio Paz afirma que el español del siglo XX es como «un solo árbol pero inmenso con el follaje rico y variado». Explica cómo entiendes esta metáfora apoyándote en los documentos estudiados en clase y en tus conocimientos.

(150 palabras como mínimo)

(Travail réalisé en classe en 55 minutes)

Production élève 1

El autor mexicano Octavio Paz afirma que el español del siglo XX es como “un solo árbol pero inmenso con el follaje rico y variado”. Además, cómo explicar esta metáfora vegetal de Octavio? Primero, muchas naciones hablan el idioma castellano como su lengua maternal: la lengua español es de todos. Durante el siglo VIII (ocho), España fue marcada por la conquista de la Península por los árabes. Mirando mas de cerca la mapa con la toponimia de origen árabe, vemos que los árabes se agruparon en el centro y en el sur de la península ibérica. Poco a poco, la cultura, las costumbres y la lengua árabe estuvieron muy presentes en el territorio español. Por ejemplo, palabras españolas fueron sacadas de las palabras árabes. El árabe influencia la lengua española.

Pienso que el árbol de Octavio Paz tiene muchas ramas porque la lengua español se habla en muchos países con acentos o intonaciones diferentes. Pero todas las lenguas españolas son iguales.

Por ejemplo, el español de los argentinos tiene tantos derechos como el español de los españoles o el de los cubanos.

A modo de conclusión, cada uno tiene características o singularidades que dependen de la cultura y de las costumbres. En mi opinión, la historia de la lengua española esta lejos de terminar y sigue evolucionando...

217 palabras

Production élève 2

Octavio Paz mexicano afirma que el español del siglo XX es “como un solo arbol pero inmenso con el follaje rico y variado”.

Etiendo “un solo arbol pero inmenso” como si el español del siglo XX era una casa unica, sin embargo podemos encontrar en todas partes. Es una lengua unica, muchos países con características propias a los diferentes países el español.

En ejemplo, en España y en la Argentina, no hay el mismo acento, la misma pronuncia y la misma gramatica y es todos los países de hablamiento español. Pero aunque todas esas hablas tienen características propias, sus singularidades se resuelven en unidad.

El español es compuesto de muchas influencias que ayuden a la lengua para evolucionar como el árabe. Podemos poner de manifiesto que el arabe a influenciado mucho España. Podemos encontrar palabras arabes similar a palabras españolas en las diferentes expresión del español.

151 palabras

Production élève 3

Para mí, esta metáfora habla del hecho que el español fue muy inspirado por otras lenguas. Por ejemplo, en el idioma árabe podemos encontrar muchas palabras españolas. Podemos ver que la mayoría de las palabras en árabe comienza por el prefijo “al”. Estas palabras inspiraron al español a partir del siglo VII cuando los árabes conquistaron España.

Octavio Paz dice que la lengua española es rica porque, por una parte, es una lengua oficial en 21 países y por otra parte, es hablado hoy por 500 millones de hablantes nativos.

Mi opinión : Para concluir, pienso que es muy bien que el idioma español se inspira de otras lenguas y es muy bien que el español inspira otras lenguas.

118 palabras

D. DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A. Situation d'enseignement

Contexte

L'établissement est un collège appartenant au Réseau d'Éducation Prioritaire d'une grande ville. Il compte environ 650 élèves et dispose d'une SEGPA. Une dizaine d'élèves sont scolarisés en ULIS.

La séquence est proposée à une classe de 3^{ème} bilangue composée de 25 élèves généralement motivés et intéressés par les activités proposées mais de niveau assez hétérogène. Ce projet pédagogique est mis en œuvre au début du troisième trimestre.

Descriptif de la séquence pédagogique

La séquence s'intitule «La lengua española, un árbol inmenso». Elle s'inscrit dans les thématiques « Rencontre avec d'autres cultures » ainsi que « Langages », et se propose de montrer aux élèves de 3^{ème} la richesse de cette langue, dans son histoire et dans son évolution. Il s'agit, à partir du fameux discours d'Octavio Paz prononcé lors du Congrès international de la Langue espagnole de 1997, d'aborder et de considérer avec les élèves les notions de singularité et d'unité qui font de la langue un espace toujours renouvelé d'échanges et d'enrichissements culturels.

Objectifs culturels

- Faire découvrir un grand auteur mexicain, grand penseur de la langue espagnole : Octavio Paz.
- Inscrire la notion de langue dans une perspective historique, géographique et diachronique.
- Aborder différents types d'écriture (discours, textes informatifs, extrait de roman) et se familiariser avec ces formes variées.

Objectifs linguistiques

- L'emploi des temps verbaux (présent, passé) au sein d'une même et unique situation discursive.
- Les connecteurs logiques.
- Le réemploi d'acquis linguistiques au service d'un discours construit (*la lengua/el idioma*, expressions utiles à la structuration du discours...)

Objectifs pragmatiques

- Repérer et tirer des informations d'un document, les mettre en relation pour en rendre compte de manière organisée et logique.
- Savoir construire un développement écrit, argumenté à partir d'une seule citation.
- Utiliser des connecteurs pour organiser et structurer le discours, choisir des exemples précis pour justifier son propos.
- Savoir travailler en autonomie (cf. séance 4).

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Etape 1 : CE > EO et EE. (Doc.1) Il s'agit d'amener les élèves à donner les caractéristiques de la langue espagnole selon Octavio Paz. Le repérage précis des éléments historiques et géographiques les conduit à construire une définition précise de la langue espagnole selon l'écrivain mexicain. Retour sur la figure stylistique de la métaphore au service du sens : tronc, branches, ramifications... Sont convoqués les temps du passé et l'expression de l'opinion à la troisième personne.

Travail à la maison : (EE) Répondre à la question : *Según Octavio Paz, ¿a quién pertenece la lengua española? Justifica con precisión tu respuesta a partir de lo que vimos en clase.*

Etape 2 : CO > EO. (Doc.2) Compréhension d'un document audiovisuel. Les élèves sont invités à présenter cette langue des Philippines et à expliquer sa naissance et son essor très localisé. Rappels géographiques. Situation dans l'espace et le temps. Explication des influences linguistiques mutuelles. Réemploi des temps du passé.

Travail à la maison : *Lee estas frases en chabacano e intenta escribirlas en español : Qué tal tú? / Cosa tu nombre? / Mucho gusto de conocer contigo / Perdona conmigo / De dónde lugar tú? / Hace mucho tiempo no hay mira yo contigo / Todol dia yo ta anda na tienda / No hay ya también entra si Vincent na escuela?*

Etape 3 : CE > EO et EE. (Docs.3, 4 et 5) Lecture et élucidation de deux courts textes très informatifs et d'un extrait de roman. Travail réalisé en trois groupes dédiés chacun à l'étude d'une des langues ou des groupes de langue qui ont influencé la langue espagnole. Puis restitution et mise en commun pour une construction collective de la trace écrite (éléments repérés dans chacun des trois textes). Réemploi des temps du passé. Lexique de l'origine et de l'apport (*proceder de, venir de, influir en, influenciar*).

Travail à la maison : (EE) Rédiger un texte (50 mots) à partir des éléments consignés au tableau à la fin de la séance, qui résume ce qui a été vu en classe.

Etape 4 : CE. (Doc.6) Travail réalisé en autonomie en l'absence du professeur mais en présence d'un surveillant. La consigne donnée pour la bonne marche de ce travail est : *Después de haber leído atentamente este segundo texto de Octavio Paz, apunta las palabras que te parecen claves y que te permiten explicar por qué la lengua española está hecha de singularidades y de unidad. Luego dirás en algunas palabras cómo Octavio Paz define la lengua española.* Au retour du professeur, mise en commun et construction de la trace écrite.

B. Supports exploités dans la séquence

Document 1 : un premier extrait du discours d'Octavio Paz prononcé à l'occasion du Congreso Internacional de la Lengua Española (1997)

Trátese de un argentino o de un español; de un chileno o de un mexicano, todos sabemos, desde nuestra niñez, que nuestra lengua nacional es también la de otras naciones. (...) El español del siglo XX no sería lo que es sin la influencia creadora de los pueblos americanos con sus diversas historias (...) y culturas. El castellano fue trasplantado a tierras americanas hace ya cinco siglos, y se ha convertido en la lengua de millones de personas. Ha experimentado cambios inmensos y, sin embargo, sustancialmente, sigue siendo el mismo. El español del siglo XX, el que se habla y se escribe en Hispanoamérica y es España (...) es un

solo árbol pero inmenso, con un follaje rico y variado, bajo el que verdean y florecen muchas ramas y ramajes.

Document 2 : un extrait d'un documentaire sur le *chabacano: “El chabacano, algo más que un español simplificado”, EFE, 2011**

Script (non distribué aux élèves)

Éste es un cartel escrito en chabacano, una lengua que comparte el sesenta por ciento de su vocabulario con el español. Se habla al sur de Filipinas, en Zamboanga, conocida como la ciudad latina de Asia porque la mayoría de sus habitantes habla en este español criollo. Su origen se remonta al siglo XVII en época de la colonia española. Hasta aquí se trajeron a trabajadores mexicanos para construir edificios como este Fuerte del Pilar, antes de San José. Los novohispanos de América mezclaron su idioma con el de los filipinos y el español de los capataces, y nació el chabacano que suena así. (...) Bert Torres, profesor de la Universidad de Mindanao Occidental, explica que entre un sesenta y ochenta por ciento de la población de Zamboanga habla chabacano puro y el resto lo mezcla con otros idiomas de Filipinas. Torres es uno de los mayores impulsores de este idioma en Zamboanga y por ello ha escrito este libro, el primer diccionario de chabacano. La idea es quitarle al idioma el estigma de barriobajero que arrastra desde hace siglos y dar el salto a la letra impresa con ortografía definida. De momento se ha conseguido colocar algunos carteles oficiales en chabacano. Hay planes para enseñar la lengua en algunas escuelas, y las televisiones y radios han empezado a utilizar el chabacano en sus informativos. Todo para preservar esta lengua de la que sus hablantes bromean asegurando que no es un español simplificado sino que el español es un chabacano complicado.

* “*lengua criolla de base española y con la estructura gramatical de lenguas nativas, que se habla en Mindanao y otras islas filipinas*”, Diccionario de la Lengua Española

Document 3 : “Del mensaje y la lengua literaria”, Caballero Bonald, *El País*, 2012

Si antaño se hablaba en la Península en latín, hebreo y árabe -hasta que el castellano acaba absorbiéndolos como lengua imperial-, en Ultramar el idioma de los invasores convive con el de los invadidos –guaraní, quechua, náhuatl, araucano, maya– y el de los negros –yoruba, mandinga, carabalí-, hasta constituir ese espléndido mosaico del español hablado en Chile, en Cuba, en México, en Uruguay.

Document 4 : “Palabras de origen indígena en el español de Argentina y Chile”, Graciela de Coulomb, Paz Iturrieta Serra, Instituto Cervantes, 2006

El taíno, lengua de los indios que habitaban en El salvador, Cuba y Haití, fue la primera lengua que conocieron los españoles en América y la que más influyó en el español americano. Los conquistadores recogieron las palabras indígenas para nombrar las cosas que no tenían o que no conocían en España. Así pasaron al español las primeras palabras indígenas: maíz, canoa, (...) Si se contabilizan los americanismos de cualquier origen, la lengua española tiene más americanismos que vocablos de origen e influencia árabe.

Document 5 : “La herencia de la lengua árabe”, Juana Samper Hospina, *Llueven ranas en la Mancha*, 2009, assorti d'une carte géographique de l'Espagne, présentant un certain nombre de noms de lieux d'origine arabe.

Ante nuestra sorpresa, nos explicó que se trataba de un molino de aceitunas. No solo existían los de viento o agua. También estaban otros, de piedra. (...) En su día se machacaban cereales o aceitunas (...). Aquí se había extraído durante muchos años, aceite de oliva. Se trataba, pues, de una almazara, que es la palabra que nos llegó del árabe para designar al molino de aceite. De esa lengua heredamos, además, de los vocablos aceite, aceituna, (...) y candil.

Document 6 : un second extrait du discours d'Octavio Paz prononcé à l'occasion de l'inauguration du *Congreso Internacional de la Lengua Española*, 1997

Muchas naciones hablan el idioma castellano y lo identifican como su lengua maternal; sin embargo, ninguno de esos pueblos tiene derechos de exclusividad, y menos aún de propiedad. La lengua es de todos y es de nadie. ¿Y las normas que la rigen? Sí, nuestra lengua, como todas, posee un conjunto de reglas, pero esas reglas son flexibles y están sujetas a los usos y a las costumbres: el idioma que hablan los argentinos no es menos legítimo que el de los españoles, los peruanos, los venezolanos o los cubanos. Aunque todas esas hablas tienen características propias, sus singularidades y sus modismos se resuelven al fin en unidad. El idioma vive en perpetuo cambio y movimiento; esos cambios aseguran su continuidad, y ese movimiento, su permanencia. Gracias a sus variaciones, el español sigue siendo una lengua universal, capaz de albergar muchas singularidades y el genio de muchos pueblos.

CAPES EXTERNE, TROISIEME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2019

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará “Un chef que lleva esperanza a la boca de los más desprotegidos”, *Telemundo*, 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.

C. PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Consigne donnée aux élèves :

EE : ¿Cómo ilustra la canción “Jaula de oro” la noción “espacios e intercambios”? (150 palabras)

Evaluation proposée :

- Respect de la consigne.
- Être capable de proposer une problématique et d’y répondre.
- Être capable de structurer sa production écrite.
- La qualité de la langue : vocabulaire, temps, connecteurs.

Production élève 1

El documento que trata de la inmigración ilustra la noción “espacios e intercambios”. Podemos hablar de esta noción porque el narrador es un mexicano que inmigró en los EEUU y es un ilegal porque sus papeles están no arreglado. Podemos preguntar si: ¿Inmigrar, es un sueño o una pesadilla?” a modo de problemática.

Por eso podemos ver que inmigrar es un sueño pero una vez llegado a otro país es la pesadilla.

Efectivamente, podemos hablar de sueño, porque el narrador muestra que es muy fácil de ganar dinero, que puede detenerlo muchos dineros. No puede volver a Mexico, su país de origen, porque tiene una mejora vida, como el sueño Americano.

Pero podemos hablar de pesadilla, porque el narrador no es feliz. Es un ilegal en los EEUU y no puede utilizar sus dineros. Se siente como un “prisionero” y tiene el miedo de ser deportado, su familia no es libre. Además los hijos del narrador han cambiando de cultura, no se sienten como Mexicanos, pero como Americanos porque su hijo le responde en inglés.

Para concluir, inmigrar para el narrador es una pesadilla porque no es libre y no puede disfrutar de sus hijos, vive con el miedo de ser deportado. Podemos decir que ser explotado en los EEUU. Pero todavía podemos hablar de pesadilla porque sus hijos se consideran como Americanos. En la canción, el narrador solo expresa sentimientos negativos que nuestra la pesadilla.

El sueño Americano aquí es falseado.

Production élève 2

Este documento que trata el tema de la inmigración ilustra la noción “Espacios e intercambios” porque este documento ilustra un aspecto positiva de los estados unidos con este expresión “Gran nación” que es un expresión positiva y un aspecto negativa con la palabra “jaula” que tiene una conotación negativa. Los estados unidos parece cómo una cárcel. Los inmigrantes no se sienten libre a pesar de tener dinero. Sin embargo, los inmigrantes no son feliz, están triste porque ellos no pueden ver estos familia y amigos pero estos triste y no son feliz.

Production élève 3

El documento que trata de la inmigración ilustra la noción “espacios e intercambio”. Podemos hablar de esta noción porque el narrador es un mexicano que hay inmigrante en los Estados Unidos. Podemos si ¿inmigrar es un sueño o una pesadilla? A modo de problemática.

Primero, podemos decir que esta inmigración es un sueño porque el narrador quiere ganar dinero en los Estados Unidos y tener mucho dinero. El narrador tiene una mejor vida que en México, porque no puede volver a México. Pero la vida de inmigración en los Estados Unidos es una pesadilla porque la vida es ilegal entonces utilizar sus dólares. El narrador no es libre en este país y está definido como un prisionero. De más, sus hijos no se consideran como mexicanos sino como americanos. En conclusión la inmigración es una pesadilla porque no es libre, no puede disfrutar y tiene el miedo de ser deportado.

D. DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A. Situation d'enseignement

Contexte

L'établissement est un Lycée Général et Technologique de 1000 élèves et 150 étudiants de BTS. Il est classé « lycée sensible » dans une ville de 21 000 habitants. De nombreux échanges ont été mis en place avec des lycées à l'étranger : Espagne, Allemagne, États-Unis, Chine, Inde. Le lycée propose des options artistiques qui permettent d'accueillir des élèves de toute l'agglomération.

Cette séquence a été proposée à un groupe de 22 élèves de Terminale S ayant choisi l'espagnol en LV2 obligatoire pour les épreuves du baccalauréat. Le groupe est composé de 11 filles et de 11 garçons. Les élèves sont issus d'une classe de 31 élèves, dont le niveau global est assez bon mais aux profils très variés. Dans cette classe, la mixité sociale est favorisée par la présence d'élèves d'origine étrangère qui ont intégré le lycée sans une bonne maîtrise du français et qui suivent des cours de FLE (Français Langue Étrangère), et par le fait que les élèves viennent d'environnements différents : urbains, ruraux et périurbains.

Descriptif de la séquence pédagogique

Le projet pédagogique s'inscrit dans le programme du cycle terminal. La thématique traitée est : « L'immigration en Espagne et aux États-Unis » au travers de la problématique suivante : *Inmigrar: ¿realización del sueño o pesadilla?* La séquence a été étudiée au cours du deuxième trimestre. La séquence précédente traitait le thème de « *la evolución de la mujer en la sociedad* » pour illustrer les notions « Lieux et formes du pouvoir » et « L'idée de progrès ».

Objectifs pragmatiques

- Savoir ordonner son discours, savoir argumenter et nuancer, savoir comparer.
- Savoir donner son opinion, savoir justifier, savoir rédiger un texte structuré.
- Savoir analyser un dessin humoristique.

Objectifs culturels

- L'Espagne, terre d'accueil.
- La vie des hispaniques aux États-Unis.
- *El corrido mexicano*.
- Les conséquences de la Révolution cubaine.

Objectifs linguistiques

- Le lexique pour comprendre et s'exprimer sur les causes et les conséquences de l'immigration.
- La comparaison.
- Les connecteurs.
- Les temps du passé.
- Le présent de l'indicatif.

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Étape 1 : EO > EE. (Doc.1) Les élèves sont invités à décrire et à comparer les deux documents (montrer la complémentarité ou l'opposition qui existe entre eux), avant de les analyser et de commenter les causes de l'immigration, le rêve des immigrés vs la réalité. À l'écrit, ils doivent ensuite répondre à la question : *¿Irse o quedarse?*, en justifiant leur réponse, avant une mise en commun à l'oral. L'objectif est de montrer que la réalité rencontrée dans le pays atteint peut être très différente de ce qui était imaginé.

Étape 2 : CE > EO. (Doc.2) La première activité de compréhension du premier paragraphe vise à repérer le vocabulaire pour parler du voyage et pouvoir commenter les conditions de voyage des immigrants pour arriver aux Iles Canaries : les difficultés, les risques, les conditions, les sentiments. La deuxième activité consiste à repérer, dans la deuxième partie du texte, les éléments et le vocabulaire pour comprendre et pouvoir commenter la situation à leur arrivée et la situation dans le centre de rétention jusqu'à leur libération, avant d'imaginer ce qu'ils pourront faire après. Les élèves sont ensuite invités à échanger à partir de la question suivante : *¿Merece la pena inmigrar?*

Étape 3 : CE > EO. (Doc.3) L'activité de compréhension consiste à repérer et relever les éléments pour être capable de présenter Guillermo Vidal et pouvoir raconter pourquoi et comment il est arrivé aux États-Unis, avant d'analyser les difficultés rencontrées à son arrivée, l'évolution de sa situation, et finalement, sa réussite.

EE : *¿Cómo ilustra este artículo la noción "espacios e intercambios"?* Mise en commun à l'oral.

Étape 4 : CO > EO et EE. (Doc.4) Compréhension de l'oral en laboratoire de langue. Les élèves disposent de consignes précises visant à présenter les personnages, repérer les pays, raconter la situation du protagoniste, parler de ses sentiments. Ensuite, l'objectif est d'analyser l'image que le protagoniste donne des États-Unis (*gran nación/jaula/prisión*), ainsi que sa propre situation. Il s'agit de montrer que le narrateur a réussi à entrer clandestinement aux États-Unis, à faire venir sa famille, à trouver un travail, à gagner de l'argent, et de comprendre que, malgré cela, il ne vit pas heureux, qu'il est nostalgique et se sent prisonnier.

Supports exploités dans la séquence

Document 1 : Dibujo de Juan Ballesta y fotografía de una manifestación de manteros



Dibujo de Juan Ballesta (español),
Cambio 16, 2003



Manifestación de manteros,
eldiario.es, 28/02/2016

Document 2 : “Inmigrantes africanos”, Lucía Etxebarría, *Cosmofobia*, 2007

En la lancha eran veintitrés, casi todos pescadores, ninguna mujer. El patrón era un marroquí despectivo con su carga. Partieron desde una playa cubierta de desperdicios y tardaron siete días en recorrer dos mil kilómetros. Cuando perdieron de vista la tierra, Ismael se levantó intentando ver algo más que agua, [...] y le aterrorizó sentirse cercado, indefenso. [...] Al quinto día, el agua se acabó. Algunos empezaron a llorar y a llorar y a llorar. Nos vamos a morir, repetían, nos vamos a morir. No se veía tierra por ninguna parte. Pensó que había sido idiota, que debería haber comprado un pasaporte y un billete de avión, como hacían tantos. Pensó, bueno, voy a morir, eso es todo. [...] Se durmió, cegado por el cansancio, la sed, el calor, la fatiga, el miedo, por el sol estridente. [...] Y, al sexto día, el mar, que era verde hasta entonces, se volvió azul oscuro: estaban cerca de tierra. Aquella noche el resplandor de las ciudades se hizo visible en el cielo y, como un faro, les ayudó a aproximarse.

Llegaron a puerto y la policía y la Cruz Roja ya estaban esperando. [...] Pasaron la noche en comisaría, hacinados en un local, tirados en el suelo. Llegó una abogada, una mujer que les explicó, a uno por uno, en francés, que les llevarían a un centro de retención y que tras cuarenta días decidirían si les repatriaban o les liberaban en España. Dijo que venía de Guinea Conakri porque los dos países no tenían acuerdos y no sería posible una repatriación. Se lo habían advertido en Senegal: no digas donde naciste.

Llegaron al centro de retención. Una colchoneta, una manta, jabón, toalla. Un patio. Tres retretes y tres duchas para doscientas personas. [...] Los días pasaban monótonos e iguales en el centro de retención hasta que por fin un día les dijeron: fuera. Sin más explicación. Les llevaron a un avión y les dejaron en Madrid. Más tarde, se enteró de que aquel era un reparto típico. Los inmigrantes africanos llegados a Canarias se hacinaban en las dependencias, así que el gobierno los repartía en vuelos directos hacia Madrid, Barcelona y Valencia, las tres capitales con mayor capacidad de absorción de los recién llegados.

Document 3 : “Un inmigrante cubano, alcalde en EE.UU”, www.observadorglobal.com, 21/02/2011

Guillermo Vidal fue uno de los miles de niños cubanos que llegaron sin sus padres a Estados Unidos en 1960, en una operación aérea apodada Pedro Pan. Hoy, a los 59 años, logró convertirse en el primer alcalde de Denver nacido en el extranjero y lucha por una mayor aceptación de los inmigrantes en el país.

La Operación Pedro Pan se inició cuando un grupo de niños viajó desde el aeropuerto Internacional José Martí de La Habana rumbo a la ciudad de Miami, en los Estados Unidos. Los padres de estos chicos, que estaban activos en la oposición a Fidel Castro, se entrevistaron con Jim Baker (director de la Academia Ruston de La Habana), para sacar a sus hijos menores de edad del país, y que alguna entidad responsable se hiciera cargo de ellos, ya que no tenían a nadie en los Estados Unidos para que los acogieran. Vidal nació en Camagüey, Cuba, en una familia de clase media. Cuando el gobierno de Castro comenzó a confiscar bienes y propiedades, sus padres le dijeron que se iban de vacaciones. "Considero que fue la experiencia más traumática de mi vida. Dejamos a mis padres para venir a este país sin saber lo que nos esperaba, sin saber el idioma ni conocer la cultura", comentó el alcalde.

Vidal tenía 10 años cuando junto a sus hermanos gemelos, un año mayores que él, llegaron al orfanato del Sagrado Corazón en 1961. Tres años después se reunieron nuevamente con sus padres, que también lograron llegar a Estados Unidos.

Document 4 : Los Tigres del Norte, *Jaula de oro*, 1983

La jaula de oro

Aquí estoy establecido
en los Estados Unidos.
Diez años pasaron ya
en que crucé de mojado.
Papeles no he arreglado,
sigo siendo un ilegal.

Tengo mi esposa y mis hijos
que me los traje muy chicos
y se han olvidado ya
de mi México querido
del que yo nunca me olvido
y no puedo regresar.

De qué me sirve el dinero,
si estoy como prisionero,
dentro de esta gran nación,
cuando me acuerdo hasta lloro,
aunque la jaula sea de oro,
no deja de ser prisión.

«Escúchame hijo,
¿te gustaría que regresáramos a vivir a México?»

*Whatcha talkin' about Dad?
I don't wanna go back to Mexico,
no way Dad.*

Mis hijos no hablan conmigo
otro idioma han aprendido
y olvidado el español.
Piensan como americanos
niegan que son mexicanos,
aunque tengan mi color.

De mi trabajo a mi casa,
yo no sé lo que me pasa,
que aunque soy hombre de hogar,
casi no salgo a la calle,
pues tengo miedo que me hallen
y me puedan deportar.

De qué me sirve el dinero
si estoy como prisionero
dentro de esta gran nación.
Cuando me acuerdo hasta lloro,
que aunque la jaula sea de oro,
no deja de ser prisión.

CAPES EXTERNE, TROISIEME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2019

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará *Mi querida cofradía*, Festival de Málaga, 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.

B. PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Consigne donnée aux élèves :

A partir de ejemplos sacados de los documentos estudiados, presenta y analiza situaciones de convivencia (de integración o de exclusión) en un mismo territorio, comentando las dificultades y los beneficios posibles. (+/- 120 palabras)

Évaluation proposée : Respeto de la consigna, número de palabras / Ideas propuestas, riqueza lexical y análisis / Expresión de la opinión personal / Uso de conectores, texto estructurado / Uso de estructuras vistas en la secuencia y vocabulario clave / Corrección gramatical y lexical

Production élève 1

Hemos visto “Ser muxe en México”. Es un reportaje sobre dos personas transexuales. Es dos mujeres que estaban hombre antes. Batallan con las administraciones para estar reconocidas como mujer. Es una cosa que podemos ver en muchas país, en Francia también! La transexualidad es mal visto en muchas país pero no es como eso en todas casas, regiones...

Como la homosexualidad. Es diferentes punto de visto. Para mí, es más cuestión de educación y de abierta. No pienso que las personas homofóbico son estupidas. Son solamente mal informadas y no son abiertas. En México, en la region de Oaxaca, los muxes son bien vistas en general. En las familias es un orgullo de tener un hijo muxe. Las iglesias las aceptan por ejemplo. Pero en otra parte del mundo, es criminal.

Hay otra forma de convivencia. Hemos visto el tráiler de la película “8 apellidos vascos”, es una comedia de amor, donde un andaluz (sur) se enamorado de una vasca (norte) y vemos prejuicios que los protagonistas tienen para los otros: los andaluces son vagos, los vascos son terroristas... Y podemos buscar las mismas ideas en la realidad (la gente en Francia piensa que todos los españoles hacen la siesta por ejemplo).

Para mí, es importante de vivir con personas diferentes de mí, es interesante. Tengo un correspondiente (amigo) de Guatemala y un de Turquía y los dos son muy diferentes! De más, la diferencia enriquece nuestra cultura y nuestra punto de visto del mundo, del otro.

Production élève 2

Hemos visto en primera nosotros el documento que se intitulo “Pelo malo” es una película que explica la vida de un niño mestizo con el pelo rizado que vive en una edificio pobre (popularios). Su mama no acepta que su hijo es efeminado. Esta película mostrar que la gente no aceptar las diferencias de los otros. Hay muchas rascismo, como con la comunidad gitana que vive (souvent) en adalucia. los gitanos no pueden se introducir en la sociedad porque hay muchos prejuicios sur la comunidad gitana. Las muxes sean muchas diferencias que las gentes aceptan et que otras gentes no aceptan. Para concluir la convivencia es muy dificulta porque hay muchas opiniones y la convivencia puede malo.

Production élève 3

La convivencia es posible pero es difícil en un mismo territorio, vemos explicar estas situaciones con ejemplo. Todas las personas son diferentes. No tengamos los mismos costumbres, religiones..., sin embargo vivimos todos juntos a pesar de las críticas y la discriminación.

La gente no acepta siempre la diferencia, mismo dentro su familia o su país.

Por ejemplo, en la película “Pelo Malo” en Venezuela que hemos visto, la madre no quiere que su hijo sea homosexual. El niño le gusta bailar ondulado o alisarse el pelo pero su madre le prohíbe porque ella le da media de la discriminación y de las críticas.

Hemos visto también un trailer de “8 apellidos vascos”, en esta película podemos ver en un mismo país, según los regiones, los hombres tienen prejuicios, la gente.

Sin embargo, hay lugares donde los diferentes son aceptadas. Por ejemplo en la ciudad de Oaxaca vemos en el artículo que los muxes son reconocidos como el tercer género y la gente le acepta.

Pienso que la gente no es abierta, todo es un cuestión de mentalidad.

C. DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A. Situation d’enseignement

Contexte

La séquence est proposée au premier trimestre à une classe de 28 élèves de 1^{ère} ES. Le niveau de la classe est hétérogène. Le travail à la maison n’est pas très approfondi, mais la dynamique de classe est bonne et les élèves sont volontaires et actifs.

L’établissement se situe en zone rurale. C’est un lycée polyvalent de 1200 élèves.

L’un des objectifs du projet d’établissement vise l’éducation à la citoyenneté, l’ouverture au monde ainsi que la persévérance scolaire. De nombreux projets culturels s’inscrivent dans ce cadre.

Descriptif de la séquence pédagogique

La séquence a pour thématique l’ouverture aux autres selon les territoires, les différences, entre rejet, acceptation et intégration. Après avoir découvert des situations d’exclusion et de d’intégration et travaillé sur les préjugés dans différents contextes - le Venezuela, le Mexique et l’Espagne -, les élèves sont conduits à s’exprimer autour de la problématique suivante : *¿Hasta qué punto la diferencia representa un problema?*

Objectifs pragmatiques

- Mettre en relation son (bande-son, dialogues) et images dans une bande-annonce de film.
- Repérer des mots-clés dans un document audio afin d’identifier les thématiques.
- Analyser une affiche cinématographique.

- Mettre en relation texte et image dans un photogramme.
- Analyser un article de presse, en extraire l'essentiel, le résumer.
- Mettre en relation et comparer deux articles.

Objectifs culturels

- L'homosexualité au Venezuela et au Mexique.
- L'intégration des *muxes* dans la région d'Oaxaca (Mexique).
- La communauté gitane en Espagne et les défis à relever en matière d'intégration.
- Les communautés autonomes en Espagne et les préjugés liés aux diverses identités régionales.
- Études cinématographiques : *Pelo Malo* de Mariana Rondón et *8 apellidos vascos* d'Emiliano Martínez Lázaro.

Objectifs linguistiques

- Le présent de l'indicatif (pour la description).
- Quelques emplois de *ser* et *estar*.
- Le présent du subjonctif pour exprimer le souhait, le désir, l'interdiction, le besoin.
- L'opposition et la concession.
- L'expression de l'opinion personnelle.

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Étape 1 : *Pelo Malo*

EOC et CO > EOI. Après avoir émis des hypothèses sur le synopsis du film à partir de l'affiche, les élèves visionnent à trois reprises la bande-annonce. Le premier visionnage sert au repérage des personnages, des lieux, et à la confirmation ou infirmation des hypothèses. Lors des visionnages suivants, les élèves sont chargés, à partir d'une grille d'écoute, d'attribuer les répliques aux différents personnages. Ils échangent ensuite sur la base des répliques et sur les intentions de chaque personnage. Point grammatical sur les formules de souhait et d'interdiction.

EE (débutée en classe, à terminer à la maison) : *Redacta la sinopsis de la película e incluye 4 frases para expresar las intenciones de Junior, de su madre, de la abuela y de la directora de la película.*

Étape 2 : *Ser muxe en Oaxaca, el tercer género*

CO/CE > EE. Rédaction collective d'un synopsis à partir des propositions des élèves. À partir du visionnage du reportage d'AJ+Español « Cambio de identidad », les élèves sont amenés à émettre des hypothèses sur la thématique, le lieu et l'identité des personnes interviewées. La classe est ensuite divisée en deux, et chaque moitié, en îlots de quatre élèves. Chaque îlot doit analyser l'un des deux articles de presse autour de la même thématique. Il est demandé d'extraire les éléments importants et de proposer une reformulation sous forme de résumé. S'ensuit la construction d'un bilan commun sur qui sont les *muxes*, ce qu'ils représentent pour la région d'Oaxaca, leur intégration, leurs revendications et l'intention des journalistes.

Travail à la maison : (EOC) Être capable d'expliquer oralement qui sont les *muxes* et en quoi ils représentent un symbole d'intégration et de tolérance.

Étape 3 : *La casilla*

CO > EOI-EE. Les élèves sont invités à prendre des notes à partir du visionnage du vidéoclip de la campagne de sensibilisation, avant d'être amenés à échanger autour de la thématique et du message. Pour aider les élèves les plus en difficulté, une fiche d'accompagnement de l'activité de CO est proposée. En binôme, un travail d'expression personnelle sur l'exclusion

de la communauté gitane, la nécessité de pouvoir avoir accès aux études et à la vie professionnelle pour s'intégrer, est ensuite proposé. Bilan en commun.

Travail à la maison : questionnaire en ligne via l'Espace Numérique de Travail (ENT) sur la communauté gitane en Espagne et les défis liés à l'intégration. Un bref travail d'EE : *¿Por qué existe esta exclusión hacia los gitanos?, y ¿qué se puede hacer para combatirla?*

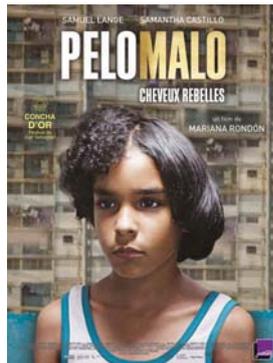
Etape 4 : 8 apellidos vascos

CO > EOI / CE > EOC. CO : visionnage de la bande-annonce et prise de notes. EOI : échanges à partir des questions *¿Quién(es)?, ¿Dónde?, ¿Qué?* CE : lecture du synopsis et repérage des identités des protagonistes et des régions en s'appuyant sur une carte des communautés autonomes. EOC : présentation des deux protagonistes. CE : travail sur le photogramme. Travail sur les opinions de chacun et conclusions sur les préjugés. Ouverture sur les préjugés en général.

Travail à la maison : mise en relation de la séquence avec la notion et la problématique en vue de la production d'un écrit de synthèse.

B. Supports exploités dans la séquence

Document 1 : Cartel de la película *Pelo Malo* de Mariana Rondón, Venezuela, 2013 + traîler oficial de la película: <https://youtube.com>



SCRIPT de la bande-annonce :

(Le jeune garçon Junior est assis aux toilettes, seuls ses pieds dépassent sous la porte. Intervient la mère fâchée, qui frappe sur la porte)

—¿Qué estás haciendo tú ahí? ¡Los varones no se sientan para mear!

¡Sal de ahí! ¡Sal de ahí te estoy diciendo!

(Junior)

—Primero arrímate.

(Junior se lève et s'approche de la porte. Seuls ses pieds sont visibles)

[Début de la bande-son "Mi limón mi limonero" de Henry Stephen]

[Différents plans de la ville de Caracas]

(Voix de la mère de Junior hors-champ)

—Junior, ¡apúrate!

[Scènes de danse de Junior]

(Mère de Junior)

—¿Por qué bailas así?

(Junior)

—Porque me halaga.

[Scènes de complicité entre Junior et sa grand-mère]

(Junior) —Lo importante es el pelo liso.

(Sa grand-mère) —Ay, tú lo que quieres es que yo te seque el pelo.

[Scène entre Junior et une amie]

(L'amie) —¿De qué te vas a disfrazar para la foto? ¿Y si mejor te disfrazas de militar para que tu mamá te quiera?

[Scène de la mère chez le docteur]

(Docteur) —Señora, no entiendo cuál es su preocupación.

(La mère) —Yo quiero saber si por eso es maricón. Va a sufrir, ¿verdad?

[Scène de complicité entre Junior et sa mère]

(Junior) —Yo te voy a cuidar hasta que seas viejita.

[Junior face au miroir se met de la mayonnaise sur les cheveux pour les lisser]

(La mère très en colère)

—¿Qué te echaste? ¡Te echaste mayonesa en la cabeza!
¡Te voy a cortar el pelo!

[Plan sur la grand-mère]

—Solo quiere ser bonito y arreglarse.

[Junior face au miroir, la moitié des cheveux lissée, l'autre moitié frisée]

(Voix féminine hors-champ) —¡Junior!

Document 2 : Reportaje de AJ+español “Cambio de identidad” y dos fragmentos de artículos de BBC Mundo y ElPaís.com

Artículo de Ola Synowiec, del 28 de noviembre de 2018, <https://www.bbc.com/>

"¿Qué forma debo usar cuando hablo con usted: femenina o masculina?", le pregunté a Lukas Avendaño, a quien había visto en pantalones al principio del día pero que ahora llevaba una falda negra tradicional con coloridas flores bordadas.

Estábamos hablando en español, con sus sustantivos y pronombres con género. "Prefiero que solo me llames cariño", se ríe Avendaño.

Aquí, en la región de Istmo de Tehuantepec, en el Estado de Oaxaca, en el sur de México, **hay tres géneros: hombres, mujeres y muxes**. Esta tercera clasificación ha sido reconocida y celebrada desde la época prehispánica, y es difícil imaginar la vida sin muxes aquí.

Pero en esta región donde la mayoría de la gente habla el idioma indígena zapoteco, mi pregunta no tiene mucho sentido.

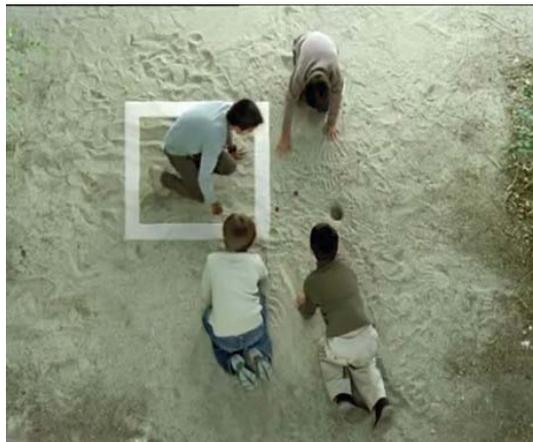
"En zapoteco, como en inglés, no hay géneros gramaticales. **Solo hay una forma para todas las personas**. Los muxes nunca se han visto obligados a preguntarse: ¿son más hombres o más mujeres?", explica Avendaño.

"Somos el tercer sexo", añade Felina, quien, a diferencia de Avendaño, decidió cambiar el nombre masculino que le puso su familia al nacer, Ángel, y solo usa este apodo. "Hay hombres y mujeres y hay algo en medio. Y eso es lo que soy".

“El color de los muxes”: artículo de Nuria López Torres, del 15 de mayo de 2017, <https://elpais.com/>

DICEN EN JUCHITÁN que San Vicente, patrón de esta región del sur de México, viajaba con tres costales llenos de granos que iba repartiendo por todo el país. En uno cargaba los granos masculinos; en otro, los femeninos, y en el tercero los llevaba mezclados. “En [Juchitán](#) se le rompió el tercer costal”, bromean en las comunidades zapotecas. Justo en la cintura de México, en el Istmo de Tehuantepec (Estado de Oaxaca), habitan los [muxes](#), indígenas nacidos con sexo masculino que asumen roles femeninos. Conocidos como el tercer sexo de México, se cree que el término “muxe” procede de la adaptación fonética de la palabra española mujer. Los zapotecos fueron en su día una de las civilizaciones más avanzadas de Mesoamérica. Los muxes, reconocidos ya en la época precolombina, son respetados en la familia tradicional, donde los consideran el mejor de los hijos, pues, a diferencia de los heterosexuales, que se acabarán independizando, ellos nunca abandonarán el hogar y serán un apoyo incondicional, especialmente para las madres. A veces incluso, en familias sin hijas, las propias mujeres educan a uno de los varones como si de una niña se tratara.

Document 3 : “La casilla”, vídeo de sensibilización de la Fundación Secretariado Gitano, de la campaña *El empleo nos hace iguales*, 2008



<https://www.sensibilizaciongitanos.org>

[SCRIPT]

[Música de Yann Thiersen]

(Voz del niño gitano, protagonista del vídeo)

Nada más nacer me encasillaron

Al principio ni me enteré

Luego te das cuenta de que los demás no viven en una casilla

Sales a jugar, sales a la calle

Pero de la casilla nunca se sale

Eso sí, cuando me quedo en mi casilla, todo me va bien.

Lo malo es cuando gente como yo quiere salir,

No sé, para trabajar, como todo el mundo.

(Voz en off)

“Más de medio millón de personas luchan en este país por no ser encasilladas.”

Document 4 : Tráiler, sinopsis y fotograma de la película *8 apellidos vascos*, de Emiliano Martínez-Lázaro, 2014

Sinopsis: Cuando el norte y el sur chocan: un tablao en Sevilla: Rafa es un típico sevillano, bromista y seguro de sí mismo. A Amaia, la vasca seca y borde, no le hacen ninguna gracia los chistes pesados de Rafa. El encuentro acaba mal y Amaia vuelve a su ciudad. Rafa, enamorado hasta las trancas, decide irse a Euskadi para conquistar a Amaia, cueste lo que cueste. Pero, ¿aquella parte de España es tan peligrosa como le han advertido sus amigos andaluces? ¿Amaia la vasca se dejará conquistar fácilmente por este sevillano parlanchín? La suerte no está echada...

Fotograma 1

AMAIA: ¡La incultura de esta gente! ¡Panda de vagos! ¿Solamente os levantáis de la siesta para ir de juerga?

RAFA: ¿Por qué no te vas a tu casa y te pones a levantar piedras o lo que quiera que hagáis los vascos para relajáros?



Fotograma 2

AMIGO DE RAFA: ¡Tú estás loco! ¡Que puede ser de la ETA o de algún comando! No le des botellas porque esta gente con esto hace cócteles molotov.



Fotograma 3

AMIGO DE RAFA: ¡Los vascos no pueden vernos a los andaluces ni en pintura!

RAFA: Eso es lo que necesito yo, dos días... ¡Dos días me hacen falta para traer a la muchacha aquí a Sevilla! Aparte que la chavala no tiene culpa de ser vasca...



Fotograma 4

Rafa llegando a Euskadi.



Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará “Nacho López: Ideas y visualidad”, INAH (Instituto Nacional de Antropología e Historia) 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 :

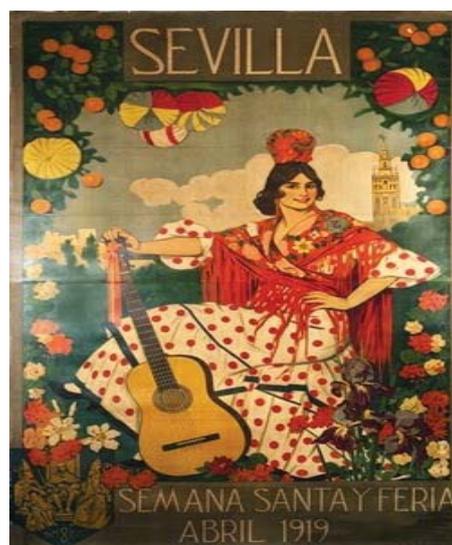
À partir des productions d'élèves suivantes :

- 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 :

Elige uno de los dos carteles antiguos de la Feria de Abril, explica qué elementos aparecen y qué influencias en la cultura española presentan.



Evaluation proposée :

Domaine	Compétence	MI	MF	BM	TBM
D1.2 D2 D5	Reformuler un message, rendre compte, raconter décrire, expliquer.				
D1.2 D2 D5	S'appuyer sur des stratégies développées à l'oral pour structurer son écrit.				
D1.2	Percevoir les spécificités culturelles des pays et des régions de la langue étudiée.				

Production élève 1

Yo eligo el cartel de 1 de Mayo de 1973. Es un cartel de la Feria de Sevilla. Sevilla es en Andalousia. En Andalousia existe la Alhambra que es una influencia de los arabes. Los arabes introdujeron arquitectura, monoumento, danza flamenco y sevillana. La sevillana esta una danza triste que danza en semana santa. Los arabes inventajon agricultura y palabras aceitun. Veo un campo de aceitun. Está Andalousia.

Production élève 2

En el cartel de semana santa de abril de 1919 aparecen varios elementos que simbolizan las huellas del pasado. Primero, la Giralda confirma que se trata de la Feria de Sevilla. La giralda es una huella de lo que introdujeron los árabes en la arquitectura de España. También introdujeron libros, cultivo y palabras. Andalucía llega a ser una gran región cultural. Otra huella es el flamenco que aparece con la chica sevillana que parece un dibujo de Lorca. En la feria de abril se baila sevillanas que es una danza alegre no como la saeta.

Production élève 3

El cartel de la feria de abril el 1 de Mayo de 1973 representa un monumento famoso, un trailer y una chica sevillana. Primero, el monumento se llama la Giralda que los arabes construyeron cuando introdujeron la agricultura, la cultura, las palabras y la arquitectura. También construyeron la Alhambra en Granada y la Mezquita en Córdoba. Los arabes llegaron a ser una civilización muy importante en este tiempo. Por otra parte, la bailaora sevillana es como un dibujo de Lorca. Durante la Feria de abril, es una fiesta alegre y artística en la que hay bailaor, cantaor, músicos de cajón y palmas.

II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A. Situation d'enseignement.

Contexte

Cette séquence pédagogique est proposée à des élèves d'une classe de 3^{ème} LV2 au cours du deuxième trimestre. La classe est constituée de 21 élèves d'un niveau très hétérogène.

8 élèves sont en section CHAAV (Classe à Horaires Aménagés Arts Vivants), 4 en section CHAM (Classe à Horaires Aménagés Musique). Un élève est en ULIS en inclusion en espagnol, un est EANA (Elève Allophone Nouvellement Arrivé) en provenance d'Espagne et suit des cours de FLS (Français Langue de Scolarisation).

Cet établissement de 680 élèves se situe en périphérie d'une ville de 25000 habitants. De nombreuses options sportives et culturelles étant proposées, il en résulte une forte mixité ethnique et sociale. L'établissement accueille un public provenant, pour moitié, de CSP défavorisées (48%). Le taux de réussite au DNB est de 69 %.

Descriptif de la séquence pédagogique

Cette séquence, qui s'intitule *Soy un puzzle. Huellas del pasado en la cultura española*, s'inscrit dans le cadre du programme du cycle 4. L'objectif général est d'inciter les élèves à s'interroger sur les influences présentes dans la culture espagnole. Il s'agira de dépasser une vision figée et schématique faite de stéréotypes et de clichés, d'apprendre à connaître l'autre, et d'apprendre à se connaître, pour construire son identité, s'enrichir individuellement et collectivement.

Objectifs pragmatiques

- Décrire et commenter une image.
- Repérer des éléments extralinguistiques.
- S'entraîner au repérage d'indices.
- Apprendre à mémoriser.

Objectifs culturels

- La présence arabe dans la péninsule ibérique.
- Le flamenco.
- Federico García Lorca.
- Les gitans d'Espagne.

Objectifs linguistiques

- Réactivation des temps du passé, le verbe *introducir*.
- La traduction de "devenir".
- La phrase relative.
- Le vocabulaire de "el arte flamenco".

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Etape 1 : Huellas moras.

EOI. Affiche publicitaire « Leyenda ».

La découverte de l'affiche amène les élèves à avoir un premier aperçu de l'Andalousie, terre de légendes.

CE > EOC. Extrait de *Pequeña historia de Andalucía*, de Rafael Marín y Ángel Olivera.

À l'issue d'une étape de lecture individuelle, les élèves sont invités à classer les apports culturels des Arabes (agriculture, culture, architecture, langue), avant d'élaborer une carte mentale, qui leur servira de support pour la reprise orale en début de séance suivante.

Etape 2 : Huellas gitanas.

CO > EO, puis EE. Bande-annonce du documentaire *Alalá*.

Lors d'un premier visionnage, les élèves sont amenés à repérer la nature du support, la thématique (école de flamenco pour enfants), ainsi que le contexte spatial (quartier gitan de Séville). Ils sont ensuite invités à commenter la présentation de l'école comme espace de partage et d'art. Un travail de réécriture du synopsis leur est enfin proposé, afin de les amener à manipuler notamment la phrase relative.

CE > EOC. Poème « Balcón », de Federico García Lorca.

Les élèves découvrent le poème mis en musique par Lole y Manuel, après une étape d'anticipation à partir du dessin de Lorca. Ils identifient ensuite les éléments du flamenco.

Travail à la maison : mémoriser le poème.

Etape 3 : Soy un puzzle.

CE > EE. « Sevillana a Federico García Lorca », de Dolores Abril.

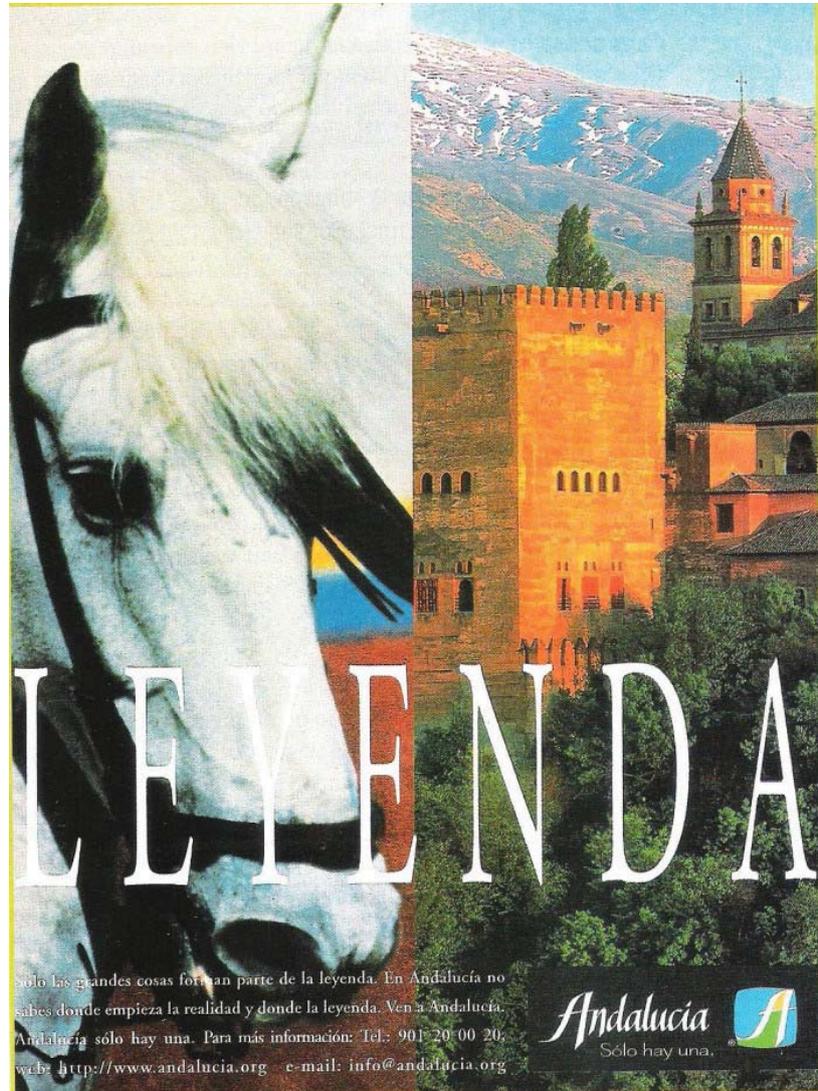
Après une première étape de sensibilisation à la structure et au rythme de la *sevillana*, les élèves sont invités à se concentrer et à commenter plus précisément la première strophe, qui fera ensuite l'objet d'un travail de réécriture par imitation à partir des biographies travaillées lors de la séquence pédagogique précédente.

Les élèves ont pour projet l'apprentissage d'un pas de *sevillana* pour se produire sur scène durant la semaine culturelle de fin d'année. L'atelier est mené en collaboration avec une association et le professeur d'EPS.

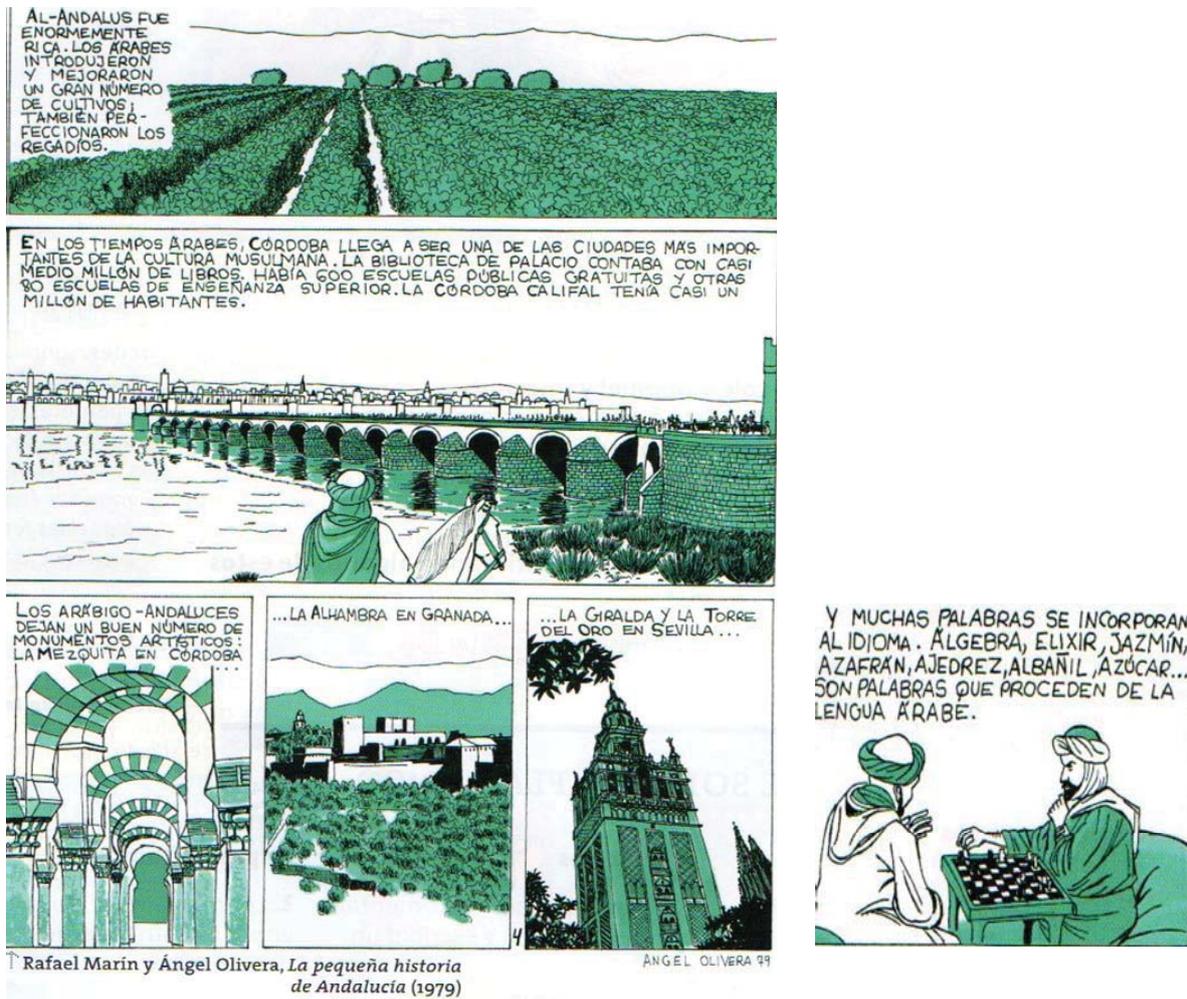
Tout au long de la séquence, les compétences travaillées sont évaluées au fil de l'eau.

B. Supports exploités dans la séquence

Document 1 : « Leyenda », affiche publicitaire de la Junta de Andalucía.



Document 2 : *La pequeña historia de Andalucía*, Rafael Marín y Ángel Olivera, 1979.



Document 3 : Bande-annonce du film documentaire *Alalá*, de Remedios Álvarez, 2016.

<https://www.youtube.com/watch?v=0Q1JpYCxCRQ>

Script (non distribué aux élèves) :

(Voz en off) Que en un barrio de estas características con estas connotaciones tan especiales, ¿no?, pues el flamenco sirva de guía espiritual a los niños, yo me parece primordial.

(Vecino) Un barrio de alegría, de arte, donde convivimos todos, con sus más y con sus menos, yo me siento muy orgulloso... de mi barrio.

(Anciana 1) ¿Tú sabes leer?

(Anciana 2) Sí.

(Anciana 1) ¿De verdad?

(Anciana 2) Algo.

(Emigrante) Me dice... mi prima, prima... siempre me llama prima.

(Vecina) Y al final esto es el arte, esto es la música, la ingenuidad, la intuición, la inocencia.

(Artista) Yo un león... un león. O un perrito... un perrito... travieso.

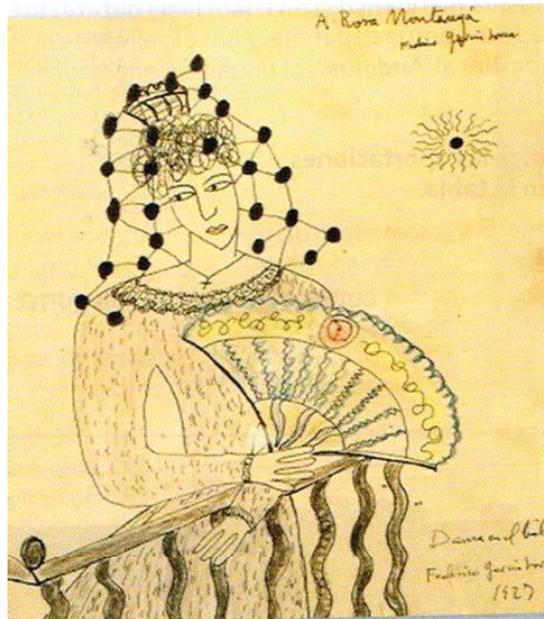
Synopsis :

Alalá es un documental grabado en Las 3000 Viviendas, un barrio desfavorecido de Sevilla en el que viven muchos gitanos. Allí el músico Emilio Caracafé ha creado una escuela de flamenco en la que los niños aprenden a cantar, a bailar y a tocar, es decir, a expresarse con esta forma de arte.

Document 4 : « Balcón », Federico García Lorca, *Poema de cante jondo*, 1931.

Balcón

La Lola
canta saetas.
Los toreritos la rodean,
y el barberillo
desde su puerta,
sigue los ritmos
con la cabeza.
Entre la albahaca
y la hierbabuena,
la Lola canta
saetas.
La Lola aquella,
que se miraba
tanto en la alberca.



Document 5 : « Sevillana a Federico García Lorca », Dolores Abril, *Sevillanas a F. García Lorca / Sevillanas para Antonio Machado*, 1973.

Se llamó Federico García Lorca
García Lorca, se llamó Federico
García Lorca.
La palabra y el alma
siempre en la boca.
Siempre en la boca
la palabra y el alma,
siempre en la boca
y la pluma en sus manos
era una rosa.
Era una rosa que nació por Granada
era una rosa
que el poeta más grande sueña y reposa.