



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Concours : CAPES Externe + 3^{ème} CAPES

Section : Langues vivantes Etrangères

Option : Espagnol

Session 2021

Rapport de jury présenté par :

Dolorès BEAUVALLET, Présidente du jury

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

Avant-propos

Le CAPES externe d'espagnol s'est tenu cette année au lycée Jean Dautet à La Rochelle.

Le jury se félicite de la tenue effective des travaux après une session sans oraux puis une année de préparation grandement bouleversée par la situation sanitaire. Les épreuves orales ont été marquées par la mise en place d'un protocole sanitaire exigeant en raison du Covid-19. L'ensemble des interrogateurs s'associe au directoire du CAPES pour remercier chaleureusement Monsieur Elise, Proviseur du lycée, et tous ceux qui ont collaboré à ses côtés pour garantir les meilleures conditions d'accueil aux 250 personnes, jury, candidats et appariteurs, présentes chaque jour dans les locaux du lycée.

Si ces mesures ont été contraignantes pour tous, le jury mesure la pression supplémentaire qu'elles ont représenté pour les candidats et il souhaite très sincèrement les féliciter non seulement de s'être prêtés de bonne grâce au respect sur place des gestes barrières mais aussi plus généralement de la constance dont ils ont fait preuve toute l'année dans la préparation du concours en dépit du confinement et de la fermeture des universités.

Le jury a interrogé 901 candidats et a pourvu tous les postes attribués à l'espagnol. Il n'y a pas eu de liste complémentaire.

Bilan de l'admissibilité et de l'admission, session 2021

	3 ^{ème} voie	3 ^{ème} voie du CAFEP	CAFEP	CAPES
Nombre de postes	45	6	50	320
Candidats non éliminés	138	64	390	1446
Candidats admissibles	87	13	110 (28.21% des candidats non éliminés)	701 (48.48% des candidats non éliminés)
Barre d'admissibilité	5.01	9.60	7.29	5.50
Moyenne des candidats admissibles	9.83	12.10	11.38	10.66
Barre d'admission	6.82	11.36	9.17	7.79
Moyenne des candidats admis	9.89	13.83	9.17	11.53

Le CAPES est un concours exigeant qui requiert à la fois une bonne maîtrise des deux langues, française et espagnole, et une connaissance suffisamment approfondie de la culture de l'aire linguistique considérée. Tout un chacun peut comprendre qu'on ne peut pas déclarer admis un candidat qui ne maîtrise pas les conjugaisons ou le lexique de base, de même qu'on ne saurait tenir pour normal que certaines méconnaissances relatives à l'histoire ou à la géographie de l'Espagne ou de l'Amérique latine constituent une entrave à une lecture fine et

attente des œuvres à l'appui du programme. Être locuteur natif ne suffit pas pour réussir : le succès au concours requiert un entraînement régulier, ce que l'on constate année après année dans les progrès d'anciens candidats malheureux qui à force de travail sont finalement reçus. On ne peut qu'encourager chacun à s'engager dans le visionnage régulier de documents audiovisuels et surtout dans la lecture méthodique des œuvres classiques ou contemporaines dans les deux langues. L'exposition régulière à la langue doit être un préalable à toute préparation au concours, c'est elle qui donne aux candidats l'aisance indispensable pour traduire dans les deux langues, en thème et en version, et les prépare au mieux à aborder la sous-épreuve tant redoutée des choix de traduction : compréhension fine, subtilités lexicales, grammaticales et syntaxiques de l'une et l'autre langue. Les mêmes connaissances et savoirs sont ceux qui permettent de marquer les différences à l'oral. Si une prononciation authentique est attendue, la langue orale doit prendre appui sur des connaissances maîtrisées pour convaincre de la capacité de transmission de ces savoirs à un public de jeunes élèves.

Le présent rapport constitue d'abord un bilan de la session qui vient de s'écouler ; il a pour ambition d'aider les candidats malheureux à appréhender les attendus du jury et à comprendre les raisons de leur échec ; il devrait également fournir des pistes à ceux qui comptent le présenter : la réforme des concours de recrutement entre en vigueur dès 2022. Les futurs candidats trouveront le descriptif des épreuves ainsi que des sujets zéro sur le site du Ministère à travers les liens suivants :

[https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157430/les_épreuves_des_concours_de_recrutement_d'enseignants_du_second_degré - Devenir enseignant](https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157430/les_epreuves_des_concours_de_recrutement_d'enseignants_du_second_degre_-_Devenir_enseignant)

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>

Dans le cadre d'une plus grande professionnalisation, la part des épreuves didactiques et pédagogiques est renforcée, tant à l'écrit qu'à l'oral. Cette réforme du CAPES est conçue pour répondre à la transformation de la formation initiale des futurs professeurs. Néanmoins les exercices auxquels les universités préparent les étudiants (composition, traduction, commentaire de textes ou d'images) conservent une place importante : ces exercices feront l'objet à l'écrit d'une seule épreuve de 6h (pour la composition et la traduction) tandis que le commentaire de texte ou d'image sera associé à la conception d'une séquence pédagogique (à l'écrit) et à une séance de cours (à l'oral). La seconde épreuve d'admission est désormais un entretien de motivation sur la capacité du candidat à se projeter dans le métier auquel il aspire et à s'approprier les valeurs de la République qu'il lui appartiendra de transmettre à ses futurs élèves. Pour autant, l'esprit des différentes épreuves reste sensiblement le même, les futurs candidats trouveront profit à lire les remarques contenues dans le présent rapport.

Le programme comptera en 2022 trois œuvres et non pas quatre comme à l'accoutumée afin de permettre une transition dans la mise en place de ce CAPES réformé. Le roman de Leonardo Padura, *La novela de mi vida*, déjà au programme de l'agrégation, viendra compléter la question sur El Greco (« Être artiste et peindre dans l'Espagne post-tridentine ») et le film *La Llorona* de Jayro Bustamante. On espère que la multiplicité des regards contenue dans ces œuvres saura inspirer et former les futurs candidats.

Le jury souhaite à tous les meilleurs chances de réussite.

Communiqué du directoire

Session 2022

1. Programme

Conformément à ce qui est prescrit dans l'arrêté du 25 janvier 2021, le programme du Capes externe d'espagnol est renouvelé de la façon suivante : « Le thème est renouvelé tous les deux ans, les axes par moitié chaque année. » Les ouvrages illustrant le programme du concours sont soumis à la même exigence de renouvellement. La question portant sur le film de Jayro Bustamante *La Llorona* et celle intitulée « Le Greco : être artiste et peindre dans l'Espagne post-tridentine » sont donc appelées à disparaître à l'issue de la session 2022.

Le maintien d'un nombre impair d'ouvrages et de questions ne pouvant se faire sans introduire un déséquilibre d'une session à l'autre, le programme sera porté, à partir de la session 2024 à quatre ouvrages. Deux seront proposés en substitution des deux questions sortantes. Lorsque le roman de Leonardo Padura, *La novela de mi vida*, devra être renouvelé, pour la session 2024, il sera remplacé par deux nouveaux ouvrages. On apportera un soin particulier à la sélection de ces nouveaux ouvrages au programme – qui pourront être regroupés sous un chapeau commun – afin de proposer aux candidats des documents riches mais dont la préparation pourra être menée aisément dans les conditions du nouveau Master MEEF. Il s'agit de ne pas surcharger la préparation des candidats – notamment durant l'année de Master 2 où leurs obligations sont nombreuses et diverses – et de faciliter le travail des préparateurs. On veillera à assurer un équilibre entre aires géographiques, linguistiques et culturelles, et entre disciplines.

Les recommandations ci-dessous, émanant du directoire du Capes externe d'espagnol, n'ont pas de caractère officiel. Cette explicitation du descriptif et des consignes de certaines épreuves du concours, figurant dans l'arrêté paru le 25 janvier 2021 au Journal Officiel, est destinée aux préparateurs et aux candidats afin qu'ils s'approprient ces épreuves et qu'ils se préparent conformément aux attentes générales précisées ci-après.

2. Épreuve écrite disciplinaire appliquée

2.1 Programme de l'épreuve et sujet

Le descriptif de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée paru dans le même arrêté du 25 janvier 2021 stipule :

« L'épreuve, rédigée en langue française, prend appui sur des supports de natures différentes (texte, document audio présenté sous forme de script, iconographie, extrait de manuel, etc.) en lien avec le thème ou l'axe proposé au candidat et susceptibles d'être utilisés dans la cadre d'une séquence pédagogique au niveau ou dans les conditions d'enseignement indiqués par le sujet. »

Le thème ou l'axe sera sélectionné parmi l'intégralité de ceux qui sont proposés dans les programmes du collège et du lycée.

L'énoncé du sujet indiquera clairement que la séquence doit comprendre quatre documents pris dans le corpus, dont deux imposés.

2.2 Méthodologie et présentation générale

Le candidat est invité à traiter les deux parties de l'épreuve de façon équilibrée. Dans la première, il analyse les deux documents imposés et dégage les principales spécificités de chacun des documents retenus (économie, aspects linguistiques et culturels, civilisationnels, esthétiques, etc., le cas échéant) avant de les mettre en relation autour du thème ou de l'axe proposé. Dans la seconde, le candidat doit répondre aux questions formulées dans le sujet. L'épreuve est intégralement rédigée en français, mais le candidat peut recourir ponctuellement à des formulations en espagnol dès lors qu'il s'agit de citer des consignes données à la classe dans le cadre de l'exposition de la séquence pédagogique.

Le jury tiendra compte de la capacité du candidat à sélectionner avec pertinence les documents complémentaires, afin d'élaborer une séquence équilibrée en termes de difficultés d'accès (sens, langue, forme...) et d'objectifs en lien avec le projet pédagogique. On valorisera la capacité du candidat à situer son projet pédagogique dans une formation pluridisciplinaire et dans un parcours scolaire pris dans sa globalité. On attendra notamment du candidat qu'il soit capable de définir précisément des pistes didactiques qui mettent les documents à la portée des élèves : éléments de contextualisation, notes de bas de page, définition des unités de sens, sélection des passages à étudier...

2.3 Faits de langue

Les faits de langue signalés au candidat ont pour objectif d'attirer son attention sur l'un des objectifs linguistiques clés de la séquence à concevoir. De ce fait, pour répondre à cette question, le candidat prendra soin de mettre ses explications en perspective avec l'ordre des documents qu'il proposera, et plus généralement avec l'intégralité de son projet de séquence.

Dans cette question, le jury attendra que :

- la ou les forme(s) signalée(s) soi(en)t décrite(s) avec précision et en utilisant une terminologie adéquate ;
- la ou les forme(s) indiquée(s) soi(en)t présentée(s) et expliquée(s) au sein du système espagnol auquel elle(s) apparten(en)t (la notion de système sera particulièrement importante et permettra au candidat de démontrer qu'il est capable d'envisager les formes soulignées dans une relation de comparaison, d'opposition, de corrélation avec d'autres éléments proches dans la langue) ;
- le candidat analyse, fort de la présentation précédente, les nuances de sens apportées dans le texte par la ou les forme(s) signalée(s) (il pourra, pour cela, signaler éventuellement d'autres outils linguistiques à associer aux formes signalées) ;
- le candidat présente les pistes qu'il explorerait avec les élèves afin de les sensibiliser à ces nuances lors des phases d'accès au sens du document et comment il utiliserait cet outil linguistique dans les activités de réception et de production mises en place pendant la séquence ;
- le candidat signale par quels dispositifs il s'assurerait de la maîtrise de l'outil linguistique en fin de séquence.

3. Épreuve de leçon

3.1. Première partie, en espagnol : le dossier

- Il est remis au candidat : un document audiovisuel, obligatoire et central.
- Un ensemble de trois ou quatre documents de nature différente du précédent, également exploitables dans le cadre d'une séance de cours. Le candidat est invité à en choisir un ou plusieurs dans cet ensemble. Il le(s) traitera comme document(s) secondaire(s), après avoir justifié son choix.
- Ces documents parmi lesquels le candidat fait son choix se substituent à toute possibilité de recherche sur internet. Aucun matériel pour ce faire n'est donc mis à la disposition des candidats durant la préparation de l'épreuve.

Le dossier précise également le contexte pédagogique dans lequel le candidat doit inscrire sa réflexion : niveau, axe, problématique de la séquence et le projet de fin de séquence.

Exposé du candidat :

Au cours des 15 minutes de l'exposé du candidat en langue espagnole, il est attendu :

- qu'il restitue l'intégralité du document audiovisuel obligatoire, par des reformulations ou par des citations précises lorsqu'il estime pertinent de le faire, afin de démontrer sa compréhension fine de l'oral ;
- qu'il fournisse les principaux éléments d'analyse permettant de mettre au jour l'économie du document et d'en dégager les spécificités (linguistique, esthétique, civilisationnelle, etc.).

3.2. Deuxième partie, en français

Pour cette partie de l'épreuve, les candidats et les préparateurs sont invités à se conformer au descriptif officiel.

Rapport établi avec la collaboration de :

Fabrice Quero, Andrea Cabezas Vargas, Yannick Hernandez, Arnaud Hérard, vice-présidents.

Rapporteurs de l'épreuve de composition :

Nelly Le Naour et Joséphine Marie

Rapporteurs de l'épreuve de traduction :

Version : Maria Pelagatti

Thème : Frédéric Fischer

Choix de traduction : José Carlos de Hoyos et Thomas Faye

Rapporteurs de la mise en situation professionnelle :

Partie en espagnol : Thomas Lemaire et Eva Tilly

Partie en français : Claudina Corel et Nicolas Godbert

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

Compréhension de l'oral : Anne-Laure Kervarrec et Carlos Tous

Analyse de productions d'élèves : Eva Touboul et Grégory Dubois

SOMMAIRE

Épreuve de composition..... Page 9

Épreuve de traduction

- Version Page 27
- Thème Page 36
- Choix de traduction..... Page 48

Mise en situation professionnelle

- Partie en espagnol..... Page 56
- Partie en français..... Page 60

Entretien à partir d'un dossier

- Première partie : compréhension de l'oral..... Page 66
- Deuxième partie : analyse de productions d'élèves..... Page 73

Annexes

Choix de sujets de l'épreuve de mise en situation professionnelle

Choix de sujets de l'épreuve d'analyse de productions d'élève

ÉPREUVE DE COMPOSITION

Rapport établi par Nelly Le Naour et Joséphine Marie

LE DOSSIER ET LA METHODOLOGIE

Le dossier

Un dossier composé de trois documents était proposé cette année aux candidats, en lien avec l'axe d'étude (programme d'enseignement commun de langues vivantes des classes de première et terminale, voies générale et technologique) "Territoire et mémoire":

- un extrait de Julio Cortázar, *Rayuela* (1962). Il s'agissait du début du chapitre 4 appartenant à la partie intitulée « Del lado de allá ».
- un extrait de José Donoso, *El jardín de al lado* (1981).
- un poème de Rafael Alberti intitulé « Por encima del mar, desde la orilla americana del Atlántico », tiré du recueil *Ora maritima* (1953).

Le dossier était donc composé de trois textes littéraires datant de la deuxième moitié du XX^e siècle. Si les deux premiers documents sont des extraits de romans écrits respectivement par un écrivain argentin et un auteur chilien associés au « boom latino-américain », le troisième document, en revanche, est un poème écrit par un poète espagnol. La variété des supports permettait d'apprécier la capacité des candidats à étudier des textes littéraires de genres différents (prose et poésie) et à adapter les outils d'analyse en conséquence. Par ailleurs, ce dossier obligeait les candidats à envisager l'exil dans le monde hispanique sous des prismes distincts puisque la nature même de l'exil est différente d'un texte à l'autre : s'il est choisi dans le texte de Cortázar, il est subi dans l'extrait de Donoso et le poème d'Alberti. Il était primordial de relever cette différence fondamentale dès l'introduction puisqu'elle détermine les écritures de l'exil et la recréation de territoires grâce, entre autres, au processus mémoriel. En effet, la façon dont le sujet nomadique appréhende le territoire laissé et l'espace nouvellement habité dépend de ce qui motive l'exil : exil volontaire (doc. 1), exil politique après le coup d'État de Pinochet en 1973 (doc. 2), exil des Républicains espagnols après la guerre civile (doc. 3). Enfin, notons que ce dossier offrait une vision croisée de l'extraterritorialité puisque, dans les extraits de *Rayuela* et de *El Jardín de al lado*, le territoire laissé était l'Amérique latine (l'Argentine, l'Uruguay et le Chili) et le territoire nouvellement habité était l'Europe (la France et l'Espagne) tandis que dans le poème, le pays laissé était l'Espagne et le territoire de l'exil était l'Amérique latine.

Les conseils prodigués dans ce rapport peuvent s'avérer utiles pour l'épreuve écrite disciplinaire appliquée qui se déroulera à l'écrit. Nous conseillons donc aux futurs candidats de la prochaine session de lire attentivement les remarques qui suivent.

La méthodologie de l'exercice

Il s'agissait de la dernière occurrence de l'épreuve de composition, telle que nous la connaissons depuis 2014 sous ce format. Même si cette épreuve disparaît à la session prochaine, l'exercice de la composition perdure. Nous souhaitons donc revenir sur certaines questions d'ordre méthodologique qui ont pu faire défaut cette année.

Rappelons tout d'abord que l'exercice consiste en une mise en relation de trois documents de nature distincte dont un est tiré d'une œuvre au programme. Les trois documents sont d'importance égale et doivent ainsi être analysés avec le même soin. Nous avons remarqué parfois un déséquilibre dans l'analyse des documents en faveur de l'extrait de *Rayuela*. Il s'agit d'analyser précisément chaque document en le reliant à la notion (ou thématique) indiquée avant de dégager une problématique commune qui débouchera sur un plan cohérent devant répondre au questionnement induit par la problématique.

L'introduction

La notion doit être présentée de manière précise et doit être reliée au dossier sans verbiages inutiles. Les définitions théoriques trop éloignées du sujet sont à proscrire. Cette année encore, trop de candidats plaquent une définition artificielle de la notion sans faire le lien avec le dossier proposé. En guise d'entrée en matière, certains se contentent d'énumérer des évidences ou d'accumuler les lapalissades (« *Los recuerdos permiten recordar el pasado* »). Comme nous l'avons dit précédemment, la notion de « territoire et mémoire » renvoyait ici au thème de l'exil et à la situation d'extraterritorialité qui fait surgir la mémoire du territoire laissé et reconstruit un espace nouvellement habité. Il convenait de préciser la nature de l'exil (forcé ou voulu) en définissant les territoires concernés (Europe/ Amérique latine). Il s'agissait d'un dossier éminemment littéraire qui place l'exil au cœur de l'écriture mémorielle.

La reconstruction de territoires par l'écriture permet le dépassement des dichotomies géographiques et temporelles et s'affranchit de tout cadre « réaliste ». Or, certains candidats n'ont pas tenu compte de la dimension littéraire et artistique de ce dossier et ont proposé des développements de nature sociologique totalement hors de propos. Des axes d'analyse comme l'immigration, l'intégration des migrants, les problèmes identitaires de ces derniers et leur intégration dans leur pays d'accueil conduisaient à des exposés « hors-sujet ».

La présentation des documents, qu'elle se fasse avant ou après la présentation de la notion doit impérativement être reliée à cette dernière et ne peut en aucun cas être une simple reprise du paratexte présent dans le libellé du sujet (titre, auteur, date). Notons à ce propos que certains candidats confondent la date de première publication et la date d'édition de l'œuvre au programme. Nous avons pu lire, par exemple, que le roman de Julio Cortázar a été écrit ou publié en 2013.

S'agissant de textes écrits par trois grands noms de la littérature hispanique, le jury était en droit d'attendre des connaissances personnelles permettant une contextualisation des documents. Si Julio Cortázar était souvent bien connu des candidats, il n'en allait pas de même de José Donoso et de Rafael Alberti. L'un devenait tantôt espagnol, l'autre latino-américain. Ces connaissances culturelles auraient permis de différencier les types d'exil et de les contextualiser (exil après la guerre civile en Espagne pour Alberti ; contexte de la diaspora

latino-américaine à Paris des années 50 pour Cortázar – années 50 si l'on parle de l'auteur, années 60 si l'on parle des personnages ; exil politique après le coup d'État de Pinochet au Chili pour le personnage du roman de Donoso¹). Cette culture générale que doit posséder tout professeur d'espagnol dans le secondaire aurait aussi permis à certains candidats d'éviter d'énoncer des énormités (par exemple : Cortázar est un auteur du XXI^e siècle ; *Rayuela* est une œuvre datant de 1980 ou des années 2000 ; l'exil de Cortázar à Paris est dû à la dictature de Videla ; le coup d'État de Pinochet est daté en 1963 ; Alberti est un poète uruguayen ou paraguayen, etc.) et de limiter les contresens sur les documents (confusion entre l'espace laissé et le territoire d'arrivée, notamment pour le document 3).

S'il était bienvenu de rappeler que *Rayuela* se compose de trois parties s'articulant autour de l'espace (« *Del lado de allá* », « *Del lado de acá* », « *De otros lados (capítulos prescindibles)* ») et de replacer l'extrait dans la première partie de l'œuvre (« *Del lado de allá* »), qui se déroule théoriquement à Paris, cela n'avait aucun sens, en revanche, de situer précisément l'extrait dans l'économie générale de l'œuvre puisque ce roman (ou anti-roman) est non linéaire et peut être lu en suivant l'ordre classique des chapitres, en suivant l'ordre proposé par le tableau de direction au début du livre ou, enfin, de manière totalement aléatoire, puisque tous les ordres sont possibles. La plupart des candidats ont d'ailleurs souligné cette particularité de *Rayuela* et ont présenté avec plus ou moins de précision les deux personnages présents dans cet extrait, Horacio et la Maga.

A ce propos, des **connaissances précises** et solides du roman de Cortázar étaient nécessaires pour éviter tout contresens, pour identifier les personnages (La Maga, Rocamadour, Horacio, Traveler), pour enrichir l'analyse littéraire et étudier certains motifs symboliques récurrents dans l'œuvre et présents dans l'extrait (la marelle, le rôle du hasard et de l'aléatoire, les déambulations, le jeu sur la langue). Sans se perdre dans des généralités sur l'auteur ou sur l'œuvre au programme sans lien avec le dossier et ses enjeux en fonction de l'axe d'étude, les candidats devaient mobiliser leurs connaissances pour bien analyser l'extrait proposé et le relier à d'autres endroits ou dimensions du roman, à condition que ces rapprochements soient opportuns et viennent nourrir ou prolonger la réflexion. Or nombreux sont les candidats qui ont récité des généralités sur *Rayuela* et Julio Cortázar sans lien direct avec le dossier et ses enjeux. Il convenait de ne sélectionner que les éléments biographiques à même d'éclairer le dossier et la notion. Rappeler, par exemple, que Julio Cortázar était un écrivain argentin qui a vécu à Paris dans les années 50 et qu'il a été un défenseur d'une culture cosmopolite allant à l'encontre d'esthétiques « localistes » était pertinent.

Rédiger une **problématique** précise qui est en lien direct avec la thématique du dossier a été une autre pierre d'achoppement. Rappelons que les problématiques passe-partout qui pourraient s'appliquer à tout autre dossier relatif à la même notion ou celles qui seraient éloignées de la thématique proposée ne sont pas recevables. Cette année encore, parmi les problématiques proposées, beaucoup étaient inopérantes soit parce qu'elles étaient trop vagues (¿*Cómo vienen descritos / representados el territorio y la memoria?*), soit parce qu'elles n'envisageaient qu'un aspect de la thématique (le territoire ou la mémoire), soit parce

¹ Si José Donoso a quitté le Chili en 1967, avant le coup d'État de Pinochet, il s'est toujours considéré comme un exilé en Espagne. Le personnage de son roman, *El jardín de al lado*, Julio Méndez, a dû quitter le Chili après 1973 pour des raisons politiques.

qu'elles ne problématisaient pas (*¿Qué recursos utilizan los tres artistas para compartir los recuerdos de un lugar?*). Sur ce dossier, nous pouvions proposer par exemple : *¿En qué medida la escritura del exilio tiende a crear visiones dicotómicas de España y América?* ou encore *¿Cómo el exilio fomenta una memoria transatlántica de los espacios literarios?* (d'autres problématiques seront également proposées dans le corrigé qui suivra).

Manque d'outils d'analyse littéraire et poétique

L'analyse des textes 1 et 2, riches en procédés narratifs ou stylistiques, est souvent restée superficielle, voire inexistante ou réduite à de la paraphrase. Rappelons que le texte ne peut servir de prétexte au développement d'une réflexion générale sans lien direct avec le sujet et que toute analyse littéraire repose sur la question : en quoi la forme (figures de style, effets) sert le fond (ce qui est relaté) ? Or, trop de candidats se contentent de relever les citations sans jamais (ou fort peu) les commenter, d'autres établissent de véritables catalogues de citations autour de thématiques sans formuler ni argumentation ni analyse. Par exemple, le changement dans la narration avec le passage au style direct (dialogue) dans le texte 1, est rarement souligné et quasiment jamais analysé ; le motif de la marelle qui donne pourtant son titre à l'œuvre, de même que le jeu sur la langue ne sont pas étudiés. Certaines copies révèlent une confusion des différentes instances d'énonciation (*autor/narrador*, notamment dans le doc.2) et des confusions narratologiques (narrateur hétérodiégétique, homodiégétique, autodiégétique, omniscient avec focalisation interne, extradiégétique, etc.). Enfin, on trouve parfois, à l'inverse, un relevé/une succession de figures de style non analysées ni rattachées au fond.

Quant au poème (doc. 3), il a rarement été appréhendé en tant que tel. L'analyse poétique est systématiquement absente en dehors de quelques généralités comme le nombre de strophes ou de vers. Ainsi, beaucoup de candidats se sont contentés de dire en introduction qu'il s'agissait d'un poème de quatre strophes composées de vers libres. Dans le meilleur des cas, l'on remarquait la prédominance d'*alejandrinos* et de rimes assonantes sans schéma fixe. Dans le développement, ce qui fait la particularité d'un poème (le rythme, les sonorités, les images, etc.) n'a été que trop rarement évoqué. Nous avons également remarqué une mauvaise maîtrise de certains outils propres à l'analyse poétique : l'emploi du terme « *narrador* » (au lieu de *voz poética*), de « *un escrito* » (au lieu de *un poema*), de « *línea* » (au lieu de *verso*), de « *párrafo* » (au lieu de *estrofa*), une confusion entre le poète et la voix poétique.

Développement

Devant impérativement respecter le plan annoncé, le développement consiste en une argumentation qui doit s'appuyer en permanence sur les documents proposés et être composée de parties équilibrées. La plupart des candidats maîtrisent avec plus ou moins d'aisance la méthode et se sont ainsi efforcés de respecter la transversalité de l'exercice en procédant à une analyse croisée des documents. Rappelons simplement que le plan choisi est censé conduire à une démonstration qui doit guider le lecteur vers une conclusion. Les transitions entre les différentes parties du devoir sont importantes car elles marquent l'articulation et l'évolution de la réflexion.

Il va sans dire que les compositions doivent être intégralement rédigées et qu'il ne faut pas numéroter les parties et/ou les sous-parties. Une présentation aérée avec des paragraphes distincts et des alinéas est bienvenue. Évidemment, il est important de soigner son écriture et de ne pas rendre de copie pleine de ratures, comme nous avons pu en lire cette année (de manière isolée, fort heureusement !). Pour rappel : les titres des œuvres mentionnées doivent être soulignés et les citations doivent être mises entre guillemets.

La conclusion

Cette partie du devoir est souvent bâclée, voire résiduelle ou inexistante, or c'est une étape essentielle de la démonstration puisque la conclusion doit permettre d'apporter une réponse claire à la problématique formulée dans l'introduction. Il s'agit de faire un bilan bref et précis de la réflexion qui a été menée sans mentionner d'autres éléments qui auraient été oubliés dans le développement. Rappelons, enfin, qu'elle doit comporter un prolongement pertinent, une ouverture vers d'autres pistes de réflexion ou thèmes en lien avec le sujet.

Langue espagnole

On rappellera que la qualité de la langue espagnole (correction de la langue bien évidemment, mais aussi fluidité, richesse et précision) est prise en compte dans la notation. Le jury a sanctionné les copies comportant barbarismes et erreurs syntaxiques, mais aussi celles négligeant totalement l'emploi des accents (y compris sur le nom de Cortázar) ou maniant de façon incertaine la ponctuation. Les fautes les plus fréquentes sont d'ailleurs des fautes d'accentuation. Ainsi, le terme *nostalgia* a très souvent été orthographié avec un accent (*la nostalgia*). Les confusions entre pronoms ou adverbess relatifs et interrogatifs sont nombreuses (*dónde* et *donde* ; *qué* et *que* ; *quién* et *quien* ; etc.). Y compris dans la conjugaison, l'accentuation est souvent fautive (*podó*, *recordádo*, *se situa*, *se titula*, *se vincula*).

Des fautes plus graves encore sont apparues dans certaines copies : des barbarismes (*desaroyar* ; *el narratór* ; *en tera de juicio* ; *amplifiar*), des gallicismes (*bien evidentemente* ; *regreta estar aquí* ; *es presente*), une orthographe de l'adverbe *aquí* ou de *España* relevant du niveau A1 du CECRL non maîtrisée (*acquí* ; *Espana*). Le régime prépositionnel (*a* devant un COD de personne ; *a* devant un verbe de mouvement (*huir en Suiza* ; *se fue en París*) et les tournures emphatiques sont parfois mal maîtrisés.

Dans l'ensemble, le jury regrette que la variété lexicale soit souvent bien en-deçà de ce que l'on pourrait attendre de candidats à un concours de l'enseignement secondaire : répétitions très nombreuses (*hay...*), registre peu soutenu, maladroites fréquentes (par exemple : les formulations passives là où l'espagnol préférerait la voie active ; *el poema habla de...*).

CORRIGÉ DE L'ÉPREUVE DE COMPOSITION

NB : nous précisons les titres des différentes parties et sous-parties pour plus de clarté mais nous rappelons qu'elles ne devaient pas apparaître dans les compositions des candidats.

[Introducción]

El dossier propuesto nos invita a reflexionar sobre la noción de memoria y territorio a partir del exilio voluntario o forzado de un sujeto. El dossier está compuesto de tres textos literarios que datan de la segunda mitad del siglo XX pero que son de índole diferente ya que tenemos dos fragmentos de una novela y un poema.

[Presentación de los documentos]

[Doc. 1] Este fragmento de *Rayuela*, obra ficcional publicada en 1963 por Julio Cortázar (escritor argentino que vivió en París y defensor de una cultura cosmopolita frente a los intelectuales hispanoamericanos que, en aquel entonces, abogaban por estéticas «localistas» en el marco de la internacionalización de la literatura hispanoamericana), se ubica en el conjunto de capítulos que componen *Del lado de allá*. Teóricamente, aquéllos se anclan en París, pero la no linealidad (como nos invita a considerarlo el tablero de dirección) que orienta la dinámica de una obra así dividida en tres partes inmediatamente relacionadas con la espacialidad, aunque borrosa, lo trastorna todo. Se yuxtaponen y mezclan los espacios (y tiempos) europeos y americanos. Más aún, en este fragmento, la evocación retrospectiva (narración en pasado) de las deambulaciones parisinas de Horacio y la Maga enmarca el recuerdo de sus tierras natales. Dicha evocación contrasta con cierta tradición literaria, por ejemplo, con los escritos costumbristas del siglo XIX o la etnoficción, que quieren dar cuenta de una época y/o pintar ciertas tradiciones. La cartografía esbozada por la escritura universalista y desterritorializada de Cortázar prescinde así de la descripción y, en este fragmento, parece rechazar los espacios oriundos (Uruguay, Argentina) en provecho de «un París fabuloso».

Este extracto de *Rayuela* se centra concretamente en el recorrido vital de la Maga desde la concatenación de los procesos analépticos (marco predilecto de las ficciones narrativas para desarrollar más el carácter de algún personaje) y la explicitación del punto de vista de Horacio. El fragmento constituye así una especie de retrato de dicho personaje femenino, amante uruguayo de la cual se acuerda el argentino, desde la evocación de la vida en los espacios americanos y parisinos (serie de vaivenes: París, Montevideo/Buenos Aires, París, Montevideo/Buenos Aires/ localidad de Mar del Plata, París). Si el retrato de la uruguayo estriba así en la visión de sus prácticas espaciales por ambas partes del Atlántico, cabe subrayar que es el espacio parisino el que abre y cierra este fragmento circular. Además, cabe subrayar que inicialmente, la Maga y Horacio encarnan dos figuras antagónicas con prácticas espaciales distintas y relaciones opuestas con el relato del territorio recordado (la Maga sí se acuerda, en cambio a Oliveira no le importa, no le interesa, su pasado queda callado). No obstante, en ambos casos cabe notar la ausencia de nostalgia y ambas figuras acaban convergiendo hacia formas parecidas de explorar el territorio (que sea geográfico, cultural, social o lúdico).

[Doc. 2] Se trata de un fragmento de la novela *El jardín de al lado* (1981) del escritor chileno José Donoso que, como Cortázar, fue uno de los representantes del boom latinoamericano. Aunque se instaló en España a partir de 1967, antes del golpe de estado de Pinochet, siempre se consideró desterrado en España. El personaje principal de *El jardín de al lado*, Julio Méndez (no viene nombrado en el fragmento estudiado), tuvo que dejar Chile después de 1973 (exilio político acarreado por el golpe de Estado), junto con su mujer Gloria y su hijo Patrick («Pato»). La familia emigró a España donde el narrador protagonista se siente desarraigado y recuerda con nostalgia la tierra oriunda. Con la narración autodiegética nos adentramos en los pensamientos y recuerdos del personaje que en un estado semiconsciente escucha los ruidos a su alrededor y percibe la luz matinal que penetra en su cuarto. Los sentidos lo llevan a emprender un viaje inmóvil, desde su cama primero y luego delante de la ventana, en el cual se superponen dos espacios temporales dicotómicos. Chile se recrea desde la lejanía oponiéndose a España. Al final del fragmento, la evocación del jardín que se encuentra al lado de su casa permite superar en parte esta oposición espacial y temporal, creando un territorio heterotópico^[2].

[Doc.3] Se trata de un poema del famoso poeta español Rafael Alberti que perteneció a la Generación del 27 y que nos adentra, esta vez, en el recuerdo (nostálgico) de la tierra ibérica. Afiliado al partido comunista se comprometió a favor de la Segunda República durante la Guerra Civil y, al terminar la contienda, tuvo que exiliarse. A partir de 1940 y durante veintitrés años, el poeta vivió en América Latina, entre Uruguay y Argentina. El poema propuesto al estudio fue escrito desde el exilio y forma parte de un poemario, *Ora marítima*, publicado en 1953, enteramente dedicado a Cádiz, la ciudad natal de Alberti. «Por encima del mar, desde la orilla americana del Atlántico» se compone de veintidós versos divididos en dos quintetos y dos sextetos. Los versos son libres pero predominan los versos de arte mayor, en particular los alejandrinos (14 sílabas métricas). Algunas rimas son asonantes sin obedecer a un esquema regular. El poema constituye una invocación concreta e idealizada de la tierra perdida y añorada y prescinde totalmente de la representación del espacio americano. Dirigiéndose directamente a una Cádiz personificada y evocando recuerdos luminosos y felices, la voz poética expresa su apego y su nostalgia. El canto poético permite el diálogo y el reencuentro con lo perdido.

[Definición de la noción y formulación de la problemática]

Memoria y territorio se articulan aquí a partir del exilio voluntario o forzado. Es precisamente la situación de exilio la que hace surgir el recuerdo del espacio oriundo. Si ello es un tópico literario, sin embargo, diferenciar los exilios es fundamental porque determina la relación con el espacio y la temporalidad entre pasados y presentes. Para el exiliado (político y) desarraigado, la evocación de lo perdido pasa necesariamente por la nostalgia y el recuerdo idealizado. En el poema de Alberti, la voz poética rechaza el presente latinoamericano para recrear una memoria idealizada. En el texto de Donoso, ambos espacios temporales encierran y atrapan al protagonista que no sale de su condición de desterrado. En cambio, el pasado viene rechazado en el fragmento de *Rayuela* y esta

² [La heterotopía, término y concepto creado por Michel Foucault, designa un lugar aparte, aislado, efectivo, real y localizable que se encuentra fuera de todos los lugares. El cine, el jardín, el hospital, la clínica de reposo, la cárcel, el cementerio, son por ejemplo heterotopías. Se vinculan con cortes singulares de tiempo, constituyen el cuestionamiento de todos los otros espacios. Véase *Le corps utopique. Les hétérotopies*, Paris, Nouvelles Editions Lignes, 2009, p. 23-36.]

obliteración del recuerdo permite recrear un *aquí* fantaseado. Cabe notar también que el proceso memorial puede ser voluntario (Alberti) o involuntario, irreprimible (Donoso) o reprimido (Cortázar) y que, en cualquier caso (en los tres documentos), el espacio-tiempo pasa por el prisma de los sentidos creando una percepción sensorial muy subjetiva.

En este dossier, los territorios memoriales de América y Europa son de varias índoles (geográfica, social, cultural, artísticas, lingüística, imaginaria y/o lúdica). Aparece claramente una dicotomía espacial. El territorio del pasado se opone al espacio nuevo (América Latina vs. Europa y viceversa). De hecho, hay una ruptura, una distancia entre ambas geografías. Pero, más allá de esta oposición, aparecen distintas maneras de aprehender el espacio. A veces se trata de un espacio íntimo y personal (la casa, doc 2), otras veces de un espacio colectivo y abierto (Cádiz, zona rioplatense, París, docs 1 et 3).

[Problemáticas posibles]

- ¿En qué medida la escritura del exilio tiende a crear visiones dicotómicas de España y América?
- ¿Cómo el exilio/la extraterritorialidad fomenta una memoria transatlántica de los espacios literarios?
- ¿En qué medida la escritura literaria vuelve a crear/ rescatar el territorio perdido?
- ¿En qué medida, en estas creaciones literarias, el recuerdo sirve para rescatar, o no, un territorio perdido y añorado?
- ¿En qué medida, desde el exilio, el recuerdo del territorio oriundo crea espacios literarios nuevos?
- ¿En qué medida se trata de rescatar o negar el territorio oriundo frente al territorio ajeno?
- ¿En qué medida la escritura memorial del exilio abre a una visión desterritorializada y a nuevos espacios?
- ¿En qué medida la escritura de la memoria permite superar la dicotomía entre el territorio de origen y el territorio de acogida?

[Esquemas posibles; se pueden invertir la 1ª y la 2ª parte. A continuación, se desarrollará el primer esquema]

I- Recuerdos de la tierra natal / del territorio pasado / de la tierra de origen

II- Más allá del Atlántico: vivencia presente o pasada en un territorio ajeno / El nuevo espacio-tiempo del exilio

III- Más allá de las geografías: espacios y tiempos transfronterizos / territorios más allá de la memoria

I- Espacio y tiempo rechazados / negados por el recuerdo

II- Idealización de un espacio-tiempo memorial

III- Más allá de la dicotomía y del recuerdo

I- La subjetividad como punto de partida para recrear el territorio

II- Tierra añorada vs tierra rechazada/olvidada

III- Nuevas visiones del territorio

[I- Recuerdos de la tierra natal / del territorio pasado / de la tierra de origen]

[Una toponimia lacónica: no se trata de describir]

Notamos en los tres documentos una necesidad de ubicar, nombrándolo, el espacio oriundo (Montevideo, Buenos Aires, Mar del Plata, Chile y Cádiz). Pero esta ubicación estriba en meras alusiones toponímicas, como lo vemos en el texto de Cortázar que no evoca el espacio original más allá de algunas alusiones a Montevideo y Buenos Aires (l. 6, 7, 8, 19, 28, 32). En el documento 2, esta toponimia resulta igual de escueta ya que se reduce a la evocación de Chile (l. 19) y de «otro hemisferio» (l. 39). No hay ninguna representación o descripción pormenorizada sino la evocación de un lugar íntimo. Los deícticos («allá» –l. 1, 2, 21, 28; «entonces» –l. 1, 3; «ese» –l. 2, 3) bastan para confrontar dos territorios y dos épocas y aludir a su tierra natal. En el poema de Alberti, la toponimia se reduce al nombre de Cádiz que aparece dos veces (v. 1 y 9). Es decir que la toponimia sirve para ubicar el espacio oriundo sin más.

El lector penetra en los espacios natales mediante la alusión a la relación afectiva que mantienen los personajes y el sujeto poético con su tierra de origen. La alusión a los personajes que pueblan el pasado constituye una puerta de entrada que le permite al lector adentrarse en estos espacios afectivos e/o íntimos: en el documento 1, se alude a los amigos de Horacio (Traveler, Gekrepten y sus «brillantes amigas de Buenos Aires (l. 32)) y de la Maga (Chempe, Graciela, Luciana y Ledesma), al padre de ésta (l. 6); en el documento 2 aparecen los padres del protagonista («mi padre», l. 8), «mi madre», l. 41). En cambio, en el poema de Alberti sólo importa Cádiz y el lector aprehende este espacio primero mediante la evocación de algunos motivos puntuales de esta ciudad marítima milenaria («tus verdes orillas», v. 4; «tu mar», v. 5; «cal hirviente», v. 13, «tus muros», v. 13, «tus farallones hundidos», v. 14; «los huecos de tus antiguas tumbas», v. 14-15). En este aspecto notamos dos tonalidades opuestas en el momento de concebir este territorio pasado: recrearlo mediante la nostalgia o, al contrario, rechazarlo.

[Nostalgia vs rechazo (estatutos distintos de la memoria)]

En el texto de Cortázar, destaca una negación o un rechazo del pasado y de La Plata (en el marco de la percepción de Horacio). El territorio americano no sólo carece de cualquier descripción sino que aparece como un horizonte limitado, como lo sugiere de manera irónica el narrador al evocar a las amigas argentinas de Horacio («sus brillantes amigas de Buenos Aires, incapaces de ir más allá de Mar de Plata», l. 32, 33). Tampoco aparece ningún lugar concreto excepto un lugar de sociabilidad, («los cafés del centro», l. 9). El acceso a América se hace más bien desde el recuerdo de relaciones afectivas con tipos sociales que sirven para cuestionar la organización social del territorio. La alusión a Luciana, la amiga snob de la Maga, arroja luz sobre el clasismo vigente en algunos sectores de la sociedad. América se convierte pues en el lugar de la inmovilidad y del estancamiento tanto social como geográfico. De paso, notamos que la carga negativa que caracteriza este espacio tiende a establecer una memoria y una identidad colectiva más que individual. De hecho, se rechaza el relato biográfico y la mitología personal. La narración omnisciente le otorga espacio al punto de vista de Horacio, el cual hace patente su desinterés por ciertos aspectos del relato de la vida de la Maga en América: «La Maga hablaba de sus amigas de Montevideo, de años de infancia, de un tal Ledesma, de su padre. Oliveira escuchaba sin ganas, lamentando un poco no poder interesarse.» (l. 5, 6) A Oliveira, no sólo no le importa ni le interesa sino que pretende romper con este pasado: «Montevideo era lo mismo que Buenos Aires y él necesitaba consolidar una ruptura precaria.» (l. 6, 7) Notamos aquí una oposición entre los personajes: la Maga sí se acuerda mientras que Horacio rechaza el recuerdo. De paso, se puede leer este rechazo del

relato biográfico como la representación dentro de la obra literaria de la experiencia de recepción de la misma: se trata de rechazar la novela y a los personajes tradicionales (con su génesis). La palabra «ruptura» (l. 7) culmina la negación de lo oriundo a la par que pretende oponer brutal y definitivamente los espacios y las temporalidades. La obliteración de este espacio-tiempo se ve reforzada por la amalgama entre los espacios que son Buenos Aires y Montevideo y el distanciamiento con el territorio que refuerza la narración en tercera persona de singular en este fragmento. Cabe notar que las instancias narrativas son movedizas en la obra, por lo que la narración omnisciente y externa para evocar el espacio oriundo no es para nada neutral. El rechazo o distanciamiento respecto a la tierra natal se ilustra por fin con el cambio de nombre del hijo de la Maga: «(...) Rocamadour, que en Montevideo se llamaba modestamente Carlos Francisco.» (l. 19) Este cambio de identidad revela la voluntad de romper con el pasado y adherir al nuevo espacio identificándose con él. En definitiva, desde el punto de vista de Horacio en este extracto, se rechaza el territorio pasado sin que aparezca ninguna estrategia de compensación para volver a abrazar, rescatar o recrear un territorio oriundo perdido y añorado (mientras que en otros capítulos de la obra, ciertas escenas de la vida bonaerense contrastan, por ejemplo, con la visión de un París frío y racista). En este sentido, marcharse sólo puede ser salvador («lo único importante era haber salido de Montevideo», l. 26, 27). Por eso también la génesis de la partida le importa más al protagonista que otro aspecto del recorrido vitalicio de la Maga en Uruguay («Esta mocosa, con un hijo en los brazos para colmo, se metía en una tercera de barco y se largaba a estudiar canto a París (...）」, l. 34, 35). Si en el texto de Cortázar se rechaza la memoria y si la separación con la tierra natal resulta necesaria, el proceso es totalmente opuesto en los otros dos documentos.

La reconstrucción nostálgica del pasado caracteriza la escritura narrativa y poética de los textos siguientes. En ellos surge el territorio oriundo desde una memoria sensorial que permite reconstruir y darle vida a lo perdido. En el texto de Donoso, se accede al territorio pasado gracias a los sentidos (el oído y la vista) que desembocan en el recuerdo de la infancia. Notamos que dichos recuerdos parecen imponerse al protagonista en un proceso de anamnesis provocado por los sentidos (oído / vista). La primera reminiscencia exhuma del pasado al padre del narrador y aparece cuando el narrador anticipa la llegada de su hijo a su cuarto y sus pasos sobre el parquet («(...) los pasos de Pato hagan crujir en forma inconfundible el parquet», l. 6). Recuerda entonces los sonidos del pasado: «la elocuencia de los suelos de otra época» (l. 9). El estilo directo («En mi pantalón...», le contestaba todas las mañanas igual que mi padre a mí (...）」, l. 8) y la personificación de los suelos permiten que el recuerdo cobre vida. Al final del fragmento, es la vista la que provoca la anamnesis. El jardín «de al lado» de su casa española le recuerda la flora de Chile («un jardín de otro hemisferio, jardín muy distinto a ese pequeño parque aristocrático, porque aquella era sombra de paltos y araucarias y naranjos y magnolio», l. 39, 40). La enumeración precisa de las especies recrea este jardín de la infancia. Esta idea viene reforzada con las palabras que le decía su madre: «no ésas son flores de comienzo de primavera, pues mijito, y estamos a comienzos de junio» (l. 36, 37). Otra vez, el estilo directo le da vida al recuerdo y a su madre ausente a la par que permite yuxtaponer las temporalidades. Por unos instantes, el protagonista vuelve a ser el niño que fue en Chile. La añoranza del espacio inicial aparece también mediante la evocación de la complicidad e intimidad conyugal que parece perdida en el presente diegético. El ritual del desayuno que tenían él y Gloria en Chile ha desaparecido en España: «¡Hace tantos años que no me trae el desayuno a la cama! Otra dimensión que me falta desde Chile, porque

entonces ni nuestras grandes desavenencias eran capaces de destruir esta pequeña ceremonia emblemática de nuestra unión» (l. 19, 20). La puntuación expresiva hace hincapié en el lamento del personaje que añora una felicidad perdida. Chile, como espacio de un pasado grato y armonioso, constituye el paraíso perdido del protagonista.

Del mismo modo, la idealización funciona en el poema de Alberti para recrear una época feliz perdida para siempre. El lamento abre el poema e insiste en la imposibilidad de estar en Cádiz («¡Si yo hubiera podido, oh Cádiz, a tu vera, hoy, junto a ti, metido en tus raíces, hablarte como entonces!», v. 1-3). La construcción misma de esta proposición, con una frase principal («Si yo hubiera podido (...) hablarte como entonces») entrecortada con incisos y comas, plasma los obstáculos y las trabas que separan al poeta de Cádiz. En esta frase inicial aparecen el despecho de la voz poética con los puntos de admiración, por ejemplo, pero también su anhelo de hablar con su ciudad: el verbo «hablarte» se encuentra al principio del verso 3. Veremos más adelante que este deseo de diálogo vertebró todo el poema. De momento señalemos que, como en el texto de Donoso, se trata de recrear la tierra de origen mediante los recuerdos felices de la infancia: «como cuando descalzo por tus verdes orillas iba a tu mar robándole caracoles» (v. 4, 5), «lo dichoso» (v. 9), «lo luminoso» (v. 10). Se alude a un pasado feliz, dulce y armonioso que viene representado en el poema con los versos largos, las sinalefas (v. 5), un ritmo más fluido y pausado a partir del verso 4 con menos puntuación, el ritmo binario del verso 6 (dos hemistiquios), el paralelismo de la construcción (v. 7 y 8) y la aliteración en «s» en la primera estrofa. Tanto el ritmo como las sonoridades del poema podrían recrear el flujo y reflujo del mar en un ritmo armonioso. Aparece claramente en el poema el tópico de la escritura del exilio que hace surgir de nuevo el espacio perdido idealizándolo. A lo largo del poema, se recrea la tierra perdida gracias a la personificación de Cádiz. La prosopopeya hace que la ciudad ausente esté presente y viva. También permite el diálogo y el juego con los pronombres «tú» y «yo» muy presentes. La expresión «por haberte llevado tantos años conmigo» (v. 7) subraya la relación estrecha e íntima (casi de fusión) entre ambos, como lo ilustra también el hemistiquio «yo sé que tú lo sabes» (v. 6). Asimismo, notamos que la oralidad del poema le otorga vida a la ciudad (con el apóstrofe inicial «oh Cádiz», v. 1; la oración, el tuteo, los imperativos). Se trata de restablecer material y concretamente la relación entre la voz poética y la ciudad, como lo sugiere también el verso: «Hoy tengo muchas cosas, muchas más que decirte» (v. 16). El paralelismo entre los dos hemistiquios, la repetición del adjetivo «muchas», la gradación («muchas más») y la posición al final del verso del verbo «decirte» ponen de realce la importancia de la palabra recreadora que viene caracterizada también con el verbo «cantarte» que cierra el poema (v. 22). Nombrar es hacer que exista lo perdido. De la misma forma se recrea materialmente la ciudad para que recobre vida. En este sentido tienen particular importancia los sentidos: el tacto, el oído y la vista («Siénteme cerca, escúchame», v. 11; los adjetivos «proyectado» y «tangible», v. 12 y 13)). La descripción sensorial marca una voluntad clara de restablecer una presencia material negando la separación física del destierro. De hecho, Cádiz ocupa casi todo el espacio poemático. Por eso, podemos afirmar que el canto poético hace posible el viaje de retorno del exiliado.

En este dossier, destacan dos maneras opuestas de aprehender el espacio y el tiempo pasados. El rechazo por la tierra natal patente en el fragmento de *Rayuela* se explica por el exilio voluntario e incluso salvador de los protagonistas. Al contrario, el exilio sufrido por el personaje de *El jardín de al lado* y el poeta justifica la tonalidad nostálgica de ambos textos.

Sea lo que sea, en los tres casos se recrea la tierra de origen oponiéndola al espacio presente.

[II- Más allá del Atlántico: vivencia presente o pasada en un territorio ajeno / El nuevo espacio-tiempo del exilio]

[El nuevo espacio es un espacio antagónico (visión contrastiva, oposiciones)]

El espacio del exilio viene evocado de manera inversamente proporcional al espacio oriundo en los documentos 1 y 3. Si el narrador aludía poco a la tierra de origen en el texto de Cortázar, en cambio, el nuevo territorio aparece de forma más detallada.

En el fragmento de *Rayuela*, notamos una idealización del nuevo espacio frente a la tierra oriunda que se manifiesta primero de manera formal. París abre y cierra el fragmento, ocupando el espacio textual del fragmento. Por otra parte, la expresión «un París fabuloso» (l. 1) contrasta con la evocación de América Latina. Como ya lo hemos señalado, se insiste en el viaje que marca la ruptura entre los espacios y las épocas: se alude al barco que tomó la Maga (l. 12, 15 y 34) y a la despedida (l. 11 y 16). Al igual que en los otros textos, notamos aquí también una oposición entre los espacios. Si América Latina está inmóvil y cerrada, París es un territorio recorrido y practicado, sinónimo de movimiento, como lo recalcan los paseos (o derivas, propias de los situacionistas guiados por el azar) de los dos personajes: «andar por un París fabuloso (...) dejándose llevar por los signos de la noche, acatando itinerarios nacidos de una frase de clochard (...), deteniéndose en las placitas» (l. 1). La aprehensión del espacio se hace aquí de manera lúdica, con el azar a modo de guía. Se trata pues de un espacio vivido y también descrito. Al final del texto, la ciudad incluso aparece como un cuadro o un espectáculo que la Maga admira: «Ya le daba lecciones sobre la manera de mirar y de ver.» (l. 35, 36). Notamos una vez más un contraste entre los dos personajes: la Maga, al contrario de Horacio, sabe observar y fijarse en los detalles y puede ver lo que los demás no perciben. Esta idea viene demostrada con una descripción detallada de un París de puertas adentro que corresponde a la mirada de la Maga: «(...) espiar un zaguán donde no había nada, pero más allá un vislumbre verde, un resplandor, y entonces colarse furtivamente para que la portera no se enojara, asomarse al gran patio con a veces una vieja estatua o un brocal con hiedra, o nada, solamente el gastado pavimento de redondos adoquines, verdín en las paredes, una muestra de relojero, un viejito tomando sombra en un rincón.» (l. 37-41). Estos espacios escondidos pero observados convierten a los protagonistas en espectadores-espías, como lo sugieren los verbos: «espiar» (l. 37), «colarse furtivamente» (l. 38), «asomarse» (l. 39). En esta enumeración de la interioridad de algunos lugares apenas esbozados, también destacan las visiones fragmentadas fuera de cualquier visión panorámica. La ciudad no es más que un caleidoscopio que sigue una estética del fragmento y de la fotografía explícita en *Rayuela*, en particular desde las reflexiones del escritor Morelli (en cierta medida portavoz del autor). No se trata pues de una representación realista o mimética del espacio –visión rechazada en la obra, como se observa en el epígrafe de *El lado de allá*, una cita en francés de Jacques Vaché en una carta a André Breton, «Rien ne vous tue un homme comme d'être obligé de représenter un pays», con la graciosa dilogía del verbo «representar»–, sino de una aprehensión subjetiva que trasciende la realidad. Como lo induce su apodo, la Maga puede ver más allá y confiere una dimensión casi mágica a todo lo que la rodea. Al respecto, el diálogo que consigue establecer con los gatos es significativo: «(...) invariables amigos de la Maga que sabía hacerles cosquillas en la barriga [a quienes] hablaba un lenguaje entre tonto y misterioso, con citas a plazo fijo,

consejos y advertencias» (l. 43-45). El París cultural también se hace patente mediante la intertextualidad con unas referencias más o menos implícitas a la fotografía (visión de un París típico de Doisneau, por ejemplo), a los situacionistas (encuentros y paseos fortuitos), a la patafísica (influencia de Alfred Jarry) y a los surrealistas (acceso sensorial al espacio; en otro capítulo se invita, por ejemplo, a «respirar París»). En definitiva, se trata de un territorio creativo y artístico. En esta medida, el texto constituye una memoria de ese París de los años 60, intelectual y literario más que popular, que marcó el imaginario colectivo de los exiliados latinoamericanos en aquel entonces. Rechazo o idealización, que son las caras opuestas de una misma moneda a la hora de evocar el espacio ajeno, dicen mucho del sujeto exiliado.

Al revés en el poema de Alberti, la tierra de origen ocupaba casi todo el espacio poemático cuando el espacio del exilio es apenas evocado. En efecto, excepto en el título («desde la orilla americana») y dos topónimos («Mar de Solís» y «Río de la Plata», v. 19), no existe concretamente en el poema el espacio ajeno porque sólo existe Cádiz. El yo poético no se identifica con el territorio del exilio, se siente absolutamente ajeno a él y lo plasma cuando insiste en la distancia que lo separa de Cádiz: «Yo sé que lo lejano, sí que lo más lejano» (v. 17, 18). La gradación y la repetición con el superlativo insisten en dicha lejanía que opone los dos espacios.

En el texto de Donoso, notamos cierto equilibrio en el tratamiento de los dos espacios. A las meras alusiones toponímicas que caracterizaban la tierra de origen corresponden una escueta toponimia del exilio: «España» (l. 23, l. 38) y «Mediterráneo» (l. 10). En una construcción casi simétrica, el espacio pasado nace de la evocación del lugar del exilio como si el uno no pudiera existir sin el otro. De hecho, las oposiciones constantes a lo largo del fragmento refuerzan esta idea. Los deícticos temporales («entonces», l. 1, 3, 19, 29; «ahora», l. 28) y espaciales («allá», l. 1, 2, 21, 28, 37; «aquí», l. 24, 28) tanto como los demostrativos («ese», l. 2, 3; «este», l. 3, 39, 41; «esta», l. 20, 40, 41; «estas», l. 32); «ésas», l. 36; «aquella», l. 39); «aquélla», l. 41) se multiplican para confrontar y oponer los espacios y las épocas. Para el narrador, todo es distinto en España: el ruido de los suelos («los mudos suelos de baldosas del Mediterráneo», l. 9, 10) se contrapone a «la elocuencia de los suelos de otra época», l. 9), el ruido de las personas es inexistente en España («falta el sonido de sus pasos en los suelos», l. 24) cuando define a la persona en Chile («allá (...) toda persona, además de su voz, posee el sonido característico de sus pasos sobre la madera, inconfundible seña de identidad», l. 21, 22), la lengua española es distinta («el autobús» y «la persiana» se sustituyen respectivamente a las palabras «micro» y «celosía» (l. 7 y 28) como lo es también la vegetación («olmos, castaños, tilos» (l. 32) se oponen a «paltos y araucarias y naranjos y magnolios» (l. 40). Incluso sus allegados parecen haber cambiado: Gloria ha envejecido («sus bellos brazos maduros» (l. 27)), y su hijo Pato parece haber «españolizado» su manera de hablar ya que dice «autobús» en vez de «micro» (l. 7). La construcción en espejo de las comparaciones da una imagen totalmente invertida de los espacios. Por otra parte, aunque nombra el territorio ajeno, éste se reduce al espacio íntimo de la habitación y del jardín de al lado. Es decir que en este fragmento España se limita a la esfera íntima y doméstica de la casa. Así, aparece como un espacio cerrado marcado por varias fronteras: la celosía (l. 3), la persiana (l. 28), la cortina (l. 31). El territorio ajeno encierra al personaje cual cárcel o sepultura. De hecho, viene asociado con la muerte como lo sugiere la inmovilidad del personaje tumbado en su cama «como si (...) una estatua yacente» (l. 12). Insistiremos en este aspecto en el apartado siguiente.

[¿Una crisis identitaria del exiliado? La expresión del dolor y del desarraigo]

Si el narrador de *Rayuela* aprehende París como un lugar «fabuloso» y mágico, expresa sin embargo cierta ironía que se vislumbra cuando el territorio de acogida se yergue en su dimensión cultural: «La gran ventaja de París era que (...) se podían ver los mejores cuadros, las mejores películas, la Kultur en sus formas más preclaras.» (l. 29, 30) La repetición de «mejores» y el término alemán «Kultur» se pueden interpretar como una crítica de cualquier elitismo y esencialismo. Esta crítica se prolonga en la crítica del racismo de los franceses tal como puede aparecer en ciertos retratos de las obras (por ejemplo, el vecino de la Maga). Sin embargo, más que una crisis identitaria, la crisis de Horacio es más bien una crisis existencial.

En los documentos 2 y 3 la falta y carencia son patentes, pero si se superan en el poema, son demoledoras en el texto de Donoso. En el documento 3, la voz poética logra superar la distancia y el exilio como lo vemos con las expresiones «Por encima», presente ya en el título y que se repite al final del poema (v. 22), y «de nuevo» (v. 22). También se superan los obstáculos como lo inducen la conjunción concesiva «aunque» (v. 18) y la doble negación «no hace que (...) no me oigan» (v. 20, 21). Se anulan las negaciones para expresar la aniquilación de la distancia y del dolor. Dicho de otra manera, en el texto de Alberti, el canto poético no sirve para expresar el sufrimiento y desarraigo sino para volver a encontrar lo perdido mediante la creación de un puente/espacio/movimiento transatlántico.

Al contrario, el exilio significa para el narrador de *El jardín de al lado* una quiebra en su historia personal. Por eso se siente atrapado entre dos épocas y dos espacios opuestos. El juego con los deícticos (allá / aquí; ahora / entonces) encierra al protagonista que aparece en este fragmento como un ser desubicado, dividido e incompleto. Insiste en la falta y carencia que caracterizan su vida en España: «me falta» (l. 19), «me parece incompleto» (l. 24), «falta el sonido» (l. 24). Tampoco hay identificación entre el narrador y su espacio: habla de un «dormitorio ajeno» (l. 4) y excluye a España, concebida como un espacio mortífero, de su proceso vital cuando se niega a aprender el nombre de los pájaros («no me propongo aprender su nombre porque ya estoy viejo para integrarlo a mi mitología personal», l. 32, 33). El protagonista excluye el territorio presente de su vivencia y memoria personal en un conflicto que lo aniquila. El viaje inmóvil emprendido desde un cuarto que no es suyo lo asemeja a un muerto («como si yo fuera una estatua yacente destinada a no levantarse más», l. 12). Como ya lo dijimos, España se asocia a la muerte también con la descripción estática del espacio: el jardín viene descrito como un cuadro observado desde una ventana. Pero en la lucha por seguir vivo se hacen visibles la crisis de identidad y el conflicto interior del exiliado: «(...) metáfora que conmemora, pero no suplanta, a ese ser cuyos pobres huesos esconde. Yo no soy de alabastro, estoy vivo (...)» (l. 13, 14). El uso de la tercera persona («ese ser») genera un distanciamiento consigo mismo que en seguida viene matizado por la presencia de la primera persona de singular («yo», «soy», «estoy»). El juego de pronombres materializa la fractura del protagonista atrapado en esta dualidad.

La recreación de los espacios ajenos se apoya en una oposición respecto a la tierra de origen. Pero se supera esta dicotomía espacial y temporal con el surgimiento de otros espacios que van más allá de las separaciones geográficas.

[III- Más allá de las geografías: espacios y tiempos transfronterizos / Territorios más allá de la memoria]

[Espacios transfronterizos (las fronteras, el mar, el lenguaje)]

En cada documento, el exilio lleva forzosamente a considerar espacios híbridos y transicionales que van más allá de la separación física. En el documento 2, se superan las fronteras físicas señaladas anteriormente (celosía, persiana, cortina) ya que no son herméticas. Así la «luminosidad verde» (l. 3) logra filtrarse por la celosía del cuarto permitiendo así la reminiscencia. Asimismo, vemos que Gloria abre la persiana y la cortina para que entre «un cúmulo de verdes luminosos» (l. 29). Esta luz verde que se cuelga en el cuarto logra juntar los espacios, como lo veremos más adelante.

En el poema de Alberti, el mar desempeña este papel transfronterizo ya que junta las orillas. El mismo océano separa y une los espacios, como lo revela la expresión «Por encima del mar» que abre y cierra el poema creando una estructura circular que simboliza la circularidad entre los espacios.

En el texto de Cortázar, los pasajes declinados en una serie de motivos recurrentes («fondo de una calle», l. 2, 3; «zaguán», l. 37; «patio», l. 39; «brocal», l. 39) pueden considerarse como espacios transfronterizos ya que marcan una frontera a la par que permiten el paso de un lugar a otro. La hibridez lingüística que dibuja espacios cosmopolitas podría desempeñar el mismo papel. En *Rayuela* la creación de nuevos lenguajes rompe con la función referencial del logos, saturado de «palabras perras» y calificado de «faute élatante» en la obra (según las fórmulas que aparecen en otros capítulos como el 99). En este fragmento, el lenguaje como espacio transfronterizo que supera las barreras físicas y geográficas aparece a través de cuatro fenómenos peculiares. Primero, notamos la inserción de vocablos en otros idiomas en el mismo cuerpo textual, en general sin bastardillas o guiones: «frase de clochard» (l. 2), «more» (l. 29), «Kultur», la palabra castellana «gato» declinada en inglés, ¿neerlandés? o francés (l. 41, 42). Luego, accedemos al significado o al objeto designado (los gatos de albañal personificados con «citas a plazo fijo», l. 44), y evocados en una visión policromática («grises y blancos y negros», l. 42) tanto desde la sensorialidad de las onomatopeyas («minouche morrongos miaumiau kitten kat chat cat gatio», l. 41, 42) como desde los matices de los registros lingüísticos («a pesar de tantas metafísicas ansiedades de experiencia planetaria. Esta mocosa, con un hijo en los brazos para colmo (...)\", l. 33, 34)). Por otra parte, la acumulación de imágenes en la visión fragmentada de este París mágico y sensorial prescinde de la puntuación, para llevarnos a otra lógica, otros espacios, fuera del tiempo: el mundo de las asociaciones de imágenes, de las analogías, de la concatenación de las sonoridades. En este marco, los gatos son los «dueños del tiempo» (l. 42, 43) y los interlocutores de un «lenguaje entre tonto y misterioso» (l. 44), lo cual remite al estatuto ambivalente de la Maga, a la vez burlada por su escueta cultura y admirada por su clarividencia («ya le daba lecciones sobre la manera de mirar y de ver (...)\", l. 36, 37)). La Maga es visionaria, abre a una lógica nueva, una visión prospectiva o atemporal qui dista de la temporalidad del pasado. Tiene la capacidad para experimentar, vivir, ver, ser, antes que pensar. Esta idea viene reforzada por la alusión al manejo del francés y al poligloteo de la Maga que, además, domina otro sistema de signos («more Pitman», l. 29). Sabemos también que inventa lenguajes, entre los cuales el glígligo hablado igualmente por Horacio. Por fin, la labilidad del castellano, lengua híbrida de la escritura del exilio en *Rayuela*, con inserción de argentinismos («¿Qué entendés (...)?», l. 13) constituye un ejemplo más de este lenguaje transfronterizo. Traspasando las fronteras geográficas y sociales, la lengua participa de una memoria literaria del exilio. Mediante la intertextualidad y los juegos lingüísticos, la misma obra se convierte entonces en un territorio híbrido y cosmopolita.

En el fragmento de Cortázar, el lenguaje, como territorio transfronterizo y espacio lúdico de la memoria del exiliado, podría considerarse también como una heterotopía.

[Heterotopías y territorios lúdicos / simbólicos]

Además de crear espacios que superan las fronteras, en cada documento aparecen otros espacios que podríamos calificar de heterotopías, apoyándonos en la terminología foucaultiana. Uno de los ejemplos más característicos de estos territorios apartes sería el jardín de Donoso que cobra un valor particular. Este lugar ameno que invade el cuarto en el que se encuentra el protagonista se confunde con el jardín de la infancia al final del fragmento. En el último párrafo, se mezclan los deícticos para invertir los espacios: el «allá» de la línea 37 designa ahora España, «esta casa» (l. 41) remite a la casa chilena de su madre. Con el jardín de al lado, se superan las oposiciones geográficas ya que permite la similitud y ubicuidad: «la sombra de las ramas (...) parecida a la sombra de las ramas de un jardín de otro hemisferio», l. 36-39; «Sin embargo esta sombra es igual a aquella.» (l. 40, 41) Con el jardín se yuxtaponen los espacios y las temporalidades en un mismo espacio. En esta medida constituye una heterotopía, un contra-espacio donde habita lo imaginario. El sueño del personaje y su estado hipnagógico podrían desempeñar el mismo papel puesto que desembocan en una confusión y reunión de los espacios: «(...) este dormitorio ajeno que el sueño de una noche hizo mío, en una quietud subacuática donde mi conciencia puede flotar.» (l. 3-5) Lo real e irreal se borran para juntar los territorios y otorgarle al personaje un momento de bienestar que podría evocar una vuelta a la matriz materna y al líquido amniótico (“quietud subacuática”). De paso, notamos que los sentidos, tan importantes en este fragmento, son clave para unir los espacios y las temporalidades: el ruido del parqué («igual que un allá y en un entonces», l. 1; la vista de la luminosidad verde («Adivino que igual que en ese allá y en ese entonces», l. 2, 3) y la de la sombra («esta sombra es igual a aquella», l. 40, 41) y el oído («igual que mi padre a mí», l. 8). Por fin, la muerte que aparece tanto en España («estatua yacente», l. 12)) como en Chile («(...) esta casa en que en este mismo momento mi madre agoniza», l. 41) permite que se junten los territorios.

En el documento 3, el espacio poemático podría concebirse como heteropía. En efecto, el poema, como objeto literario, es el marco del diálogo y un espacio de reencuentro ya que el canto poético logra juntar al poeta con su ciudad natal. La escritura poética, como única posibilidad de restablecer el diálogo, permite el viaje de retorno como lo vemos al final con la expresión prospectiva: voy de nuevo a cantarte» (v. 22). Notamos la función performativa de esta expresión que cierra el poema: la voz poética enuncia una acción que está realizando justamente cuando la enuncia. De paso, notamos en este verso final la presencia del futuro próximo que abre perspectivas. Así, el poema une tanto los espacios como las temporalidades: se unen pasado («entonces», v. 3; «iba», v. 5; «haberte llevado», v. 7; «haberte cantado», v. 8), presente («hoy tengo», v. 16; «yo sé», v. 17; «no hace», v. 20) y futuro («voy de nuevo a cantarte», v. 22).

En *Rayuela* son numerosos los ejemplos de juegos salvíficos que van más allá de las dicotomías geográficas del recuerdo. Los espacios culturales dejan paso a espacios lúdicos y heterotopías que prescinden de cualquier ubicación en un mapa geográfico o de un anclaje temporal definido. Aquéllos, aprehendidos desde las «entrevisiones» o «paravisiones», son los territorios que prevalecen. Primero que todo, las rayuelas (l. 4, y título de la obra inmediatamente «espacializada») simbolizan la unión de dos territorios anclada en una

temporalidad fuera del tiempo. En este extracto, los efectos de claroscuros, el motivo de la rayuela que aparece aquí por primera vez en la obra (sólo si seguimos el número de los capítulos al contrario de las indicaciones del tablero de dirección o de cualquier lectura aleatoria) abolen las fronteras, juntando cielo y tierra y hundiéndonos en los tiempos inmemoriales y universales de los ritos infantiles. Más ampliamente, el París fabuloso se convierte entonces en un espacio fuera del tiempo y fuera de las geografías en esta obra que aboga por el arte no figurativo y en la cual domina así la isotopía del movimiento («Dejándose llevar», «acatando itinerarios», «el salto», «colarse furtivamente», «asomarse») y de los «pasajes» (o fronteras: «brocal», «fondo de una calle», «zaguán») declinados en una serie de motivos recurrentes. La estética de «desterritorialización», en la cual prevalecen más el movimiento, los juegos de analogías, lo aleatorio que la representación de cualquier lugar, tiende a dibujar dichos espacios fuera de cualquier lógica cartesiana. De entrada, los territorios son más imaginados que recordados por los protagonistas: la frase que abre el extracto ofrece así la imagen sugestiva de un territorio inmediatamente configurado por los movimientos de la imaginación y de lo aleatorio «itinerarios nacidos de una frase de clochard» (l. 2). Con la visión de un Horacio que dibuja en el mismo suelo francés con una ramita (l. 10), se engarza en el propio territorio el acto de escribir/dibujarlo (en otro capítulo de la obra aparece la aserción «escribir es dibujar»: cabe notar la dimensión altamente metacreativa de la escritura), o sea, el acto de volver a crearlo desde una perspectiva lúdica. Prevalecen así el juego, el azar, las experiencias patafísicas, el trastorno de la racionalidad (lo cual, en la economía general de la obra, no es propio de París). La alusión a Traveler, el amigo argentino del cual se acuerda Oliveira, y cuyo nombre es muy sugestivo, a pesar de que no haya viajado nunca, no es anecdótica (l. 7-8): participa de la afirmación de esta perspectiva «desterritorializada». A Horacio le gusta más recordar e imaginar los juegos de «ese gran vago» («¿en qué líos majestuosos se habría metido desde su partida?») que la pura remembranza biográfica anclada en tal o tal territorio. La alusión a los cafés del centro (l. 9) forma parte de la misma dinámica y nos recuerda la escena absurda en el café parisino del primer capítulo, lo cual convierte este tipo de lugar en una heterotopía. En esta dinámica, cabe recalcar la isotopía del ver y de la iluminación («signos de la noche», «resplandor», «más allá un vislumbre», con efectos de claroscuros que anuncian las iluminaciones de las «entrevisiones», momentos de percepción aguda de lo que existe detrás de la aparente realidad). Cuenta tanto la visión de una estatua como la de la nada (2 ocurrencias l. 37 y 39). Los elementos de un cuadro fragmentado se convierten así en casillas intercambiables (como las de la rayuela), espacios intercambiables (lo arbitrario del destino de la Maga lo pone en escena explícitamente l. 25-28: París o Singapur es lo mismo). Lo importante es moverse, salir (l. 27-28). No hay identificación entre el personaje y una identidad territorial fija. El paseo, no el destino, es el objetivo. En resumidas cuentas, no se trata de pertenecer al territorio sino de practicar el espacio de un modo lúdico, tal como lo hace, por ejemplo, la Maga. Por fin, podemos recordar que, en la economía general de la obra, la ubicuidad es un principio fundacional (recordemos, por ejemplo, la misma denominación en el tablero de dirección «De otros lados», o el poema de Octavio Paz que nutre un capítulo entero –149–, en el cual los pasos resuenan en dos espacios al mismo tiempo). La primera frase, del extracto, con la visión final del «salto sobre un pie para entrar en el Cielo» (l. 4), o la asimilación entre varios lugares («lo mismo hubiera podido recalar en Singapur que en Ciudad del Cabo», l. 26) son ya invitaciones a dejarse llevar, en este «París fabuloso», por varios niveles espaciales al mismo tiempo. La memoria «voluntaria» es finalmente la del territorio de un exilio lúdico y heterotópico.

Conclusión

Por consiguiente, en los tres documentos que componen este dossier la escritura del exilio tiende a crear visiones dicotómicas de España y América. Que los recuerdos de la tierra natal constituyan el eje vertebrador del texto (doc. 2 y 3) –mediante la nostalgia e idealización del espacio-tiempo perdido– o que, al contrario, sean rechazados y obliterados (doc. 1), siempre se construyen oponiéndose al nuevo espacio. De la misma manera, la dicotomía opera cuando se trata de aludir al territorio ajeno: resulta casi inexistente en el poema de Alberti, está rechazado en el texto de Donoso y se ve idealizado en el fragmento de Cortázar. Silenciada, criticada o idealizada, la tierra del exilio aparece entonces en una triple posibilidad: rechazo, conflicto o cohesión. Estas descripciones espacio-temporales opuestas marcan diferentes maneras de construir un espacio literario subjetivo. En el fragmento de Donoso, la inmovilidad desemboca en una descripción estática del espacio, como si fuera un cuadro. Aquí el espacio es un lugar fijo. En cambio, el movimiento, el paseo, el desplazamiento crea en el fragmento de *Rayuela* un territorio recorrido que participa de la extraterritorialidad: los personajes no pertenecen a ningún territorio. Por fin, con Alberti, se crea un verdadero paisaje ameno. La escritura literaria crea pues tres espacios distintos: un lugar, un territorio y un paisaje. Lo que sí es común a los tres documentos es la creación de un espacio-tiempo distinto que se ubica fuera de lo real y que se crea desde lo imaginario. Tanto los espacios transfronterizos como las heterotopías o tierras imaginadas que hemos destacado permiten superar las dicotomías territoriales y temporales.

El espacio-tiempo constituye un eje ineludible y fundamental de la literatura del exilio. En él se revelan las proyecciones personales e individuales en una reconstrucción subjetiva de las épocas y de los territorios. Esta escritura literaria salvífica puede considerarse como la nueva patria del escritor, como a su modo lo ilustraron los españoles Jorge Semprún y Juan Goytisolo o los cubanos Zoé Valdés y Abilio Estévez.

Version

Rapport établi par Maria Pelagatti

1. Texte à traduire

Mario Conde siempre había amado los libros -y siempre los amaría, más aún cuando el destino, en una voltereta inesperada de la historia, lo llevó a vivir de ellos y convertirse en comprador y vendedor de libros viejos como alternativa de supervivencia en un país donde, durante años, en medio de la Crisis más asoladora, apenas se luchó por atravesar las horas álgidas de cada día y llegar vivo al siguiente. Como lector primero, como aspirante a escritor después, y como mercader bibliográfico en los años más recientes, había disfrutado de los libros, los había buscado y hasta soñado con algunos de ellos, tanto como había soñado con el béisbol. Y eso es mucho decir.

– ¿De verdad te puede gustar tanto leer una novela en la que todo es mentira como ver un juego de pelota en el que todo, todo, tiene que ser verdad? -le había reprochado alguna vez su amigo, el flaco Carlos, en realidad con la intención de aguijonearlo.

– Ni lo que cuentan las novelas es todo mentira ni lo que ves en la pelota es todo verdad -decía entonces para no discutir sobre una relación armónica entre aquellas dos pasiones que, al menos para él, estaba sólidamente establecida.

Su memoria, tan llena de nostalgias, recuerdos y otras alimañas que ocupaban abultados espacios físicos en sus maltratadas neuronas, reservaba un sector limpio y bien iluminado para los lastres más duraderos de las lecturas en las cuales se había enfrascado durante los últimos veinte años de los treinta y cinco de existencia a los que había arribado por aquella época. El proceso se había hecho especialmente profundo desde que se convirtió en el cliente habitual del cojo Calixto, aquel bibliotecario de vocación del Pre de la Víbora. Calixto era un superviviente (con una pierna de menos) de lo que antes había sido el Instituto de Segunda Enseñanza, un colegio al cual, en sus tiempos, gracias a los consejos y la pasión del mismo Calixto, se le creó una esplendorosa y bien ventilada biblioteca, pensada para que un joven de quince años pudiera encontrar en ella lo que un joven de quince años debía leer.

Leonardo PADURA, *La cola de la serpiente*, Barcelona, Tusquets editores, 2011, p. 23-24.

2. Traduction proposée

Mario Conde avait toujours aimé les livres et il les aimerait toujours, plus encore lorsque le destin, dans un soubresaut inattendu de l'histoire, l'avait amené à en vivre et à devenir acheteur et revendeur de livres d'occasion comme moyen alternatif de survie dans un pays où, durant des années, au cœur de la Crise la plus dévastatrice, on parvenait à peine à lutter pour simplement passer au travers des heures critiques de chaque jour et rester en vie jusqu'au lendemain. Comme lecteur tout d'abord, en tant qu'apprenti écrivain ensuite et comme marchand bibliographique les toutes dernières années, il avait pris du plaisir avec les livres, il était parti à leur recherche et il avait même rêvé de certains d'entre eux autant qu'il avait rêvé de baseball. Et cela, ce n'est pas peu dire.

– Se peut-il vraiment que tu aimes autant lire un roman où tout est faux que voir un match de baseball où tout, tout, doit être vrai ? – lui avait un jour reproché son ami, le maigre Carlos, en réalité avec l'intention de le piquer au vif.

– Ni ce que racontent les romans est totalement faux ni ce que ce tu vois au baseball est totalement vrai – disait-il alors pour ne pas se disputer au sujet d'une relation harmonieuse entre ces deux passions qui, du moins pour lui, était solidement établie.

Sa mémoire, si pleine de nostalgies, de souvenirs et d'autres parasites qui occupaient de vastes espaces physiques au sein de ses neurones maltraités, réservait un emplacement propre et bien éclairé aux empreintes les plus tenaces des lectures dans lesquelles il s'était plongé durant les vingt dernières années, sur les trente-cinq d'existence auxquelles il était parvenu à cette époque-là. Le processus s'était fait particulièrement sentir à partir du moment où il était devenu le client régulier du boiteux Calixto, ce bibliothécaire par vocation du Pre de la Víbora. Calixto était un rescapé (avec une jambe en moins) de ce qui auparavant avait été l'Institut d'Enseignement Secondaire, une école qui, à son époque, grâce aux conseils et à la passion de Calixto en personne, avait été équipée d'une splendide bibliothèque bien aérée, conçue pour qu'un jeune de quinze ans puisse y trouver ce qu'un jeune de quinze ans se devait de lire.

3. Présentation générale du texte

Le texte de Leonardo Padura se caractérise par un état de langue contemporain ne présentant pas de difficulté majeure de compréhension globale, et relève d'un registre de langue standard. Le narrateur omniscient propose un récit d'ordre rétrospectif puisqu'il rapporte des souvenirs du personnage principal, Mario Conde, introduisant dans le récit une alternance de descriptions et de successions d'actions. Les temps du passé, particulièrement l'imparfait de l'indicatif et le passé simple, jouent alors dans le texte leur rôle traditionnel, de temps de la description et de temps de la narration respectivement, ce qui, au regard de la succession de certaines actions évoquées, devait amener les candidats à prêter une attention particulière au choix des temps dans leur traduction.

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

Tous les conseils donnés ici reprennent ceux des rapports de jury des années précédentes, nous invitons les futurs candidats à les consulter attentivement.

Présentation de la copie

Il est indispensable que les candidats veillent à la parfaite lisibilité et à la propreté de leurs copies. La calligraphie doit être soignée et les ratures sont à proscrire. La formation des lettres, même si cela peut sembler évident, doit être claire, pour éviter de graves confusions (notamment entre les « o » et les « a » ou entre les « n » et les « m ») qui peuvent être pénalisantes. Les candidats doivent également respecter les normes orthographiques pour le choix des majuscules et des minuscules. La ponctuation doit être respectée ainsi que la disposition typographique du texte à traduire. Nous rappelons la nécessité d'être rigoureux en ce qui concerne les accents écrits en français. Pour le jury, une graphie ou un accent ambigu sont systématiquement considérés comme des erreurs.

Question de méthode

Les candidats n'ont pas à traduire le titre de l'œuvre ni même à le recopier. Avant de commencer à rédiger la traduction, une première lecture attentive du texte est indispensable. Elle permet de repérer les éléments qui constituent l'histoire qui est racontée (Qui ? Quand ? Quoi ? Où ?). Sans cette étape, il est impossible d'accéder au sens du texte et aux intentions de l'auteur, c'est-à-dire à l'implicite. Elle peut permettre aussi d'éviter des erreurs qui pénalisent lourdement une copie, telles que les fautes de temps (un imparfait à la place d'un passé simple par exemple). Il est impératif de respecter le texte d'origine. Les alinéas, les guillemets, la ponctuation en général doivent être restitués, sauf si le passage en espagnol exige une modification. De façon générale, la traduction la plus fidèle possible est à privilégier. Elle peut être littérale parfois, si cela va dans le sens du texte et que la correction de l'espagnol le permet. De là l'intérêt d'accéder au sens du texte d'origine et de porter une attention particulière aux registres de langue : les candidats ne doivent omettre aucune nuance, aucun mot, aucune expression. Ajouter des éléments sans raison ou proposer plusieurs traductions est à proscrire. Pour ce faire, il faut bien évidemment maîtriser les deux langues, et mener un travail bien en amont du concours (exercices de traduction, mais aussi lecture et apprentissage du vocabulaire).

Traduction commentée par séquences

1. Mario Conde siempre había amado los libros -y siempre los amaría, más aún cuando el destino,

Mario Conde avait toujours aimé les livres - et il les aimerait toujours, plus encore / davantage encore / quand le destin / lorsque le destin / le sort

Cette séquence ne présentait pas de difficulté majeure ; notons simplement que le conditionnel « amaría » traduit ici l'expression du caractère absolu d'un point de vue formulé par le narrateur.

2. en una voltereta inesperada de la historia,

dans un soubresaut inespéré / inattendu / de l'histoire

Ce segment a posé un problème d'ordre lexical qui a parfois conduit à des contre-sens importants : « saut périlleux », « culbute », « roulade » entre autres exemples, ne pouvaient convenir. Rappelons qu'un bagage lexical solide est indispensable pour bien appréhender l'épreuve de traduction.

3. lo llevó a vivir de ellos

le conduisit / l'amena / l'avait conduit / l'avait amené à en vivre

Contre toute attente, cette séquence a posé quelques difficultés et, en dépit des recommandations réitérées dans les rapports d'année en année, le jury a de nouveau eu à déplorer que trop de candidats méconnaissent les formes propres au passé simple français. Rappelons que ce temps de la narration tout à fait fondamental doit être maîtrisé et faire l'objet d'un travail méthodique qui évitera des barbarismes inacceptables de la part de candidats à un concours de l'enseignement. Nous ne saurions trop leur recommander de tirer profit des nombreux ouvrages d'entraînement à la conjugaison qui leur permettront de s'exercer et de progresser. Ce rapport est également l'occasion de rappeler que, dans un récit, et plus particulièrement de type littéraire, le passé simple ne peut être substitué par un passé composé, que le jury n'a donc logiquement pas accepté comme équivalent du passé simple.

Le plus-que-parfait pouvait également s'appliquer à la traduction de la forme « llevó » comme expression d'une antériorité.

4. y convertirse en comprador y vendedor de libros viejos

et à devenir acheteur et revendeur de vieux livres / livres d'occasion

Dans ce passage, il fallait veiller à ne pas omettre la préposition « à » ; cet oubli, considéré comme un solécisme, a été fortement pénalisé.

5. como alternativa de supervivencia en un país donde, durante años, en medio de la Crisis más asoladora,

en tant qu' / en guise d' / comme alternative/ option / moyen alternatif de survie dans un pays où, durant/ pendant des années, au plus fort / au cœur de la Crise la plus dévastatrice,

Ce segment, simple en apparence, a suscité bon nombre d'erreurs. Le segment « en medio de la Crisis más asoladora » (allusion à « El Período Especial » à Cuba, d'où la majuscule), a donné lieu notamment à des faux sens ; la traduction littérale était à proscrire. On a su, cependant, apprécier et bonifier les copies qui ont proposé une traduction habile et éclairée de l'ensemble des éléments.

6. apenas se luchó por atravesar las horas álgidas de cada día y llegar vivo al siguiente.

on ne fit (rien d'autre) que lutter / se battre / on parvenait à peine / péniblement à lutter/ pour simplement/ juste passer au travers / se sortir des heures critiques / les plus compliquées de chaque jour

et (pour) arriver / parvenir vivant au suivant / rester vivant / en vie / survivre jusqu'au lendemain.

Ce passage a posé des problèmes de compréhension à beaucoup de candidats. La traduction littérale, là aussi, était à proscrire.

Il fallait également s'interroger sur la traduction de « se luchó », la tournure se + 3e personne du singulier exprimant ici un fait d'ordre général. Les candidats ayant compris et restitué le sens de la phrase de manière satisfaisante ont été valorisés.

7. Como lector primero, como aspirante a escritor después, y como mercader bibliográfico en los años más recientes,

Comme lecteur / En tant que lecteur (tout) d'abord, comme aspirant / apprenti écrivain/ en tant qu'apprenti écrivain / futur écrivain ensuite et comme/ en tant que marchand bibliographique les toutes / ces dernières années,

Cette séquence ne présentait pas de difficulté majeure ; notons simplement que le terme « bibliográfico » est aussi inusuel dans le contexte espagnol qu'en français.

8. había disfrutado de los libros, los había buscado

il avait pris du plaisir / il avait passé de bons moments / il s'était senti bien avec / parmi les livres, il les avait cherchés / recherchés / il était parti à leur recherche

Dans cette séquence, l'usage d'un temps composé, quel qu'en soit le mode, devait appeler à la plus grande vigilance quant à l'accord du participe passé avec le COD, placé avant l'auxiliaire « avoir ».

Ici la fonction COD est occupée par le pronom personnel « los », ayant pour antécédent « libros ». Le participe passé s'accorde donc au masculin pluriel. De trop nombreux candidats ignorent manifestement ce point de grammaire tout à fait fondamental. Or ce type d'erreur s'avère particulièrement pénalisant lorsqu'il n'est pas maîtrisé.

9. y hasta soñado con algunos de ellos, tanto como había soñado con el béisbol.

et (il avait) même rêvé de certains / quelques-uns / d'entre eux/ autant qu'il avait rêvé de / du baseball / base-ball.

Dans ce segment, l'omission de « qu'il avait rêvé de... » a été pénalisée, de même que la traduction « tout comme il avait rêvé... », considérée ici comme un faux sens.

Enfin, s'il est vrai que le texte présentait plusieurs phrases relativement longues, il n'y avait aucune nécessité, lors de la traduction, à les segmenter en unités plus restreintes. Si, dans

l'absolu, il est parfois nécessaire, lorsque l'on traduit, de modifier la ponctuation du texte source, il était ici indispensable de conserver l'amplitude phrastique caractéristique du texte. En effet, les unités phrastiques telles qu'elles sont constituées sont révélatrices de modalités d'écriture tendant à l'instauration d'un flux syntaxique continu et, de ce fait, signifiant. Il convenait donc de restituer ce principe, que le maintien des unités phrastiques du texte permettait. Le jury tient donc à rappeler aux candidats qu'ils doivent respecter dans leur traduction la structure et la composition du texte (en paragraphes et en phrases, notamment), et que toute modification en la matière ne peut être guidée que par une réelle nécessité.

10. Y eso es mucho decir.

Et ça / cela, ce n'est pas peu dire. / Et cela, ce n'est pas rien. / Et cela, ça en dit long / Et cela, c'est dire.

Contre toute attente, nombreux sont les candidats qui ont opté pour l'omission de « Et cela ». Nous déconseillons cette stratégie qui s'avère très pénalisante. Le calque du français (« Et cela, c'est beaucoup dire ») a également été sanctionné.

11. – ¿De verdad te puede gustar tanto leer una novela en la que todo es mentira como ver un juego de pelota en el que todo, todo, tiene que ser verdad?

– Peux-tu vraiment aimer / apprécier / Est-ce vraiment possible / Se peut-il vraiment / que tu aimes / cela te plaise autant de lire un roman où tout est mensonge / où tout est faux que (de) voir/ (de) regarder/ (d') assister à un match de baseball / jeu de balle où tout, tout, doit être vrai ?

Cette phrase requérait une vigilance particulière quant au traitement de contrastes entre les deux langues. Il convenait ici d'éviter tout solécisme, en traduisant par : « comme voir » ou « que voir » (cohérence avec le verbe « plaire »).

Notons également que, conformément à la définition de la RAE, « pelota » renvoie au baseball aux Antilles et au Venezuela ; en l'absence d'indices textuels, nous avons accepté « jeu de balle » mais pénalisé « match de foot / de football ».

12. -le había reprochado alguna vez su amigo, el flaco Carlos, en realidad con la intención de aguijonearlo.

- lui avait un jour reproché son ami, le maigre Carlos / Carlos le maigre / maigrelet, en réalité avec l'intention / dans le but de le piquer au vif / de le provoquer

Ce segment, quoique simple à comprendre, a cependant suscité bon nombre d'erreurs. Rappelons une fois de plus que, par convention, on ne traduira pas en français les prénoms espagnols présents dans les textes de concours, sauf s'ils sont ceux de rois, papes ou autre personnages historiques.

La traduction de l'expression « alguna vez » par « quelques fois » relevait ici du contre-sens. Quant au verbe « aguijonear », il semble avoir déstabilisé certains candidats : la mise en œuvre d'une réflexion sur la morphologie même de ce verbe était ici particulièrement utile.

Les candidats pouvaient en effet sans trop de peine le rapprocher du substantif « aguijón » et en déduire l'expression « piquer au vif ».

13. – Ni lo que cuentan las novelas es todo mentira ni lo que ves en la pelota es todo verdad –decía entonces para no discutir sobre una relación armónica entre aquellas dos pasiones que, al menos para él, estaba sólidamente establecida.

– Ni ce que racontent les romans est totalement faux ni ce que ce tu vois au baseball est totalement vrai – disait-il alors pour ne pas se disputer au sujet d'une relation harmonieuse entre ces deux passions qui, au / du moins pour lui, était solidement établie.

Dans ce passage, la traduction littérale n'était pas envisageable. Le propre de l'exercice de traduction est de solliciter chez les candidats leurs capacités de lecture du texte, de réflexion sur la langue, mais aussi leur sens logique. Ainsi traduire « lo que ves en la pelota » par « ce que tu vois dans la balle / ballon » relevait du non-sens.

14. Su memoria, tan llena de nostalgias, recuerdos y otras alimañas que ocupaban abultados espacios físicos en sus maltratadas neuronas,

Sa mémoire, si / tellement / pleine / remplie de nostalgies, de souvenirs et d'autres parasites qui occupaient de vastes espaces physiques au sein de ses neurones maltraités,

Ce segment a posé problème : nombre de candidats ignoraient en effet le sens de « alimañas ». Il convient de rappeler que le jury attend de futurs enseignants un bagage lexical riche, varié, nuancé et précis, et trop souvent les correcteurs ont eu à déplorer que ce terme ait fait l'objet de traductions relevant du non-sens, voire du barbarisme. Le vocabulaire s'acquiert et s'enrichit par la fréquentation de la langue, notamment par la lecture et, ainsi que l'ont fait tous les rapports qui ont précédé celui-ci, on ne peut que recommander aux futurs candidats de lire davantage, en français et en espagnol.

Beaucoup de candidats ignoraient également que « neurone » est un mot masculin en français, d'où l'accord ; le féminin pluriel constituait un solécisme qui a été sanctionné à sa juste valeur.

15. reservaba un sector limpio y bien iluminado para los lastres más duraderos de las lecturas en las cuales se había enfrascado

réservait un secteur / espace propre et bien éclairé / illuminé aux / pour les empreintes les plus tenaces / les traces les plus indélébiles / ancrées / enfouies des lectures dans lesquelles il s'était plongé / dans lesquelles il avait été absorbé

Le terme « lastres » présentait incontestablement une difficulté lexicale et a déstabilisé beaucoup de candidats. Les traductions farfelues de « lastres duraderos » ont été fortement sanctionnées ; à l'inverse, les bonnes trouvailles qui insistaient sur l'idée de lourdeur ont été bonifiées.

16. durante los últimos veinte años de los treinta y cinco de existencia a los que había arribado por aquella época.

durant / pendant les vingt dernières années sur les / des trente-cinq d'existence auxquelles il était parvenu / qu'il avait atteintes à / à cette époque-là

*Cette séquence ne présentait pas de difficultés particulières. Deux remarques cependant : la première concerne la traduction de « aquella época ». Selon la RAE, **aquel, Ila**: pron. dem. m., f. y n. El que o lo que está lejos, espacial o temporalmente, del hablante y de su interlocutor. Esa oficina está más cerca, pero me corresponde aquella. Aquello sucedió hace diez años. Dans ce segment, nous sommes bien dans ce cas de figure, d'où la nécessité de traduire par « cette époque-là » afin de rendre compte de cet éloignement.*

Quant à la traduction de « veinte años », elle sollicitait la connaissance d'une règle élémentaire de la grammaire française.

17. El proceso se había hecho especialmente profundo desde que se convirtió en el cliente habitual del cojo Calixto,

Le processus / la transformation / s'était fait / était apparu(e) / s'était avéré(e) / révélé(e) particulièrement / spécialement / sentir / à partir du moment où il devint / depuis qu'il était devenu le client régulier du boiteux Calixto / de Calixto le boiteux,

Dans cette séquence aussi, l'usage d'un temps composé, quel qu'en soit le mode, devait appeler à la plus grande vigilance quant à l'accord du participe passé, cette fois employé avec l'auxiliaire être.

Enfin, « depuis que », selon le Trésor de la Langue française, s'utilise pour indiquer le moment à partir duquel une action ou un état de fait dure, se prolonge.

17. aquel bibliotecario de vocación del Pre de la Víbora.

ce bibliothécaire par vocation du Pre / du lycée / de la Víbora

La difficulté de ce segment résidait dans la compréhension de « Pre de la Víbora ». « Pre » renvoie à preuniversitario et « La Víbora » à une zone résidentielle de La Havane. La traduction littérale convenait parfaitement ici, mais nous avons également accepté « lycée ». En revanche, traduire par « le Pré » relevait d'un contre-sens.

18. Calixto era un superviviente (con una pierna de menos) de lo que antes había sido el Instituto de Segunda Enseñanza,

Calixto était un rescapé (avec une jambe en moins) de ce qui auparavant avait été l'Institut d'Enseignement Secondaire,

Comme précédemment, la difficulté était liée ici aussi à un élément contextuel (cf. note ci-dessous) que le sens logique permettait de contourner aisément.

Les candidats ayant fait le choix de ne pas traduire « el Instituto de Segunda Enseñanza » ont été fortement pénalisés.

Instituto de Segunda Enseñanza de La Habana. Fue una institución educacional cubana creada en el siglo XIX, convertida posteriormente en el Instituto Preuniversitario José Martí.

En Cuba, el término Instituto de Segunda Enseñanza se aplica estrictamente a los institutos (centro de estudio), denominación que se le daba a la enseñanza secundaria que fungía como enlace de preparación para la universidad. Durante la República (1902-1959), la educación se dividía en: primaria elemental (primero a sexto grado), primaria superior (séptimo y octavo) y segunda enseñanza (lo que se conoce en ese país como preuniversitario, incluyendo noveno grado).

[https://www.ecured.cu/Instituto_Preuniversitario_Jos%C3%A9_Mart%C3%AD_\(La_Habana\)](https://www.ecured.cu/Instituto_Preuniversitario_Jos%C3%A9_Mart%C3%AD_(La_Habana))

19. un colegio al cual, en sus tiempos, gracias a los consejos y la pasión del mismo Calixto, se le creó una esplendorosa y bien ventilada biblioteca,

une école où, à son époque, grâce aux conseils et à la passion de Calixto en personne / de Calixto lui-même, on créa / il fut créé / qui fut équipée d'une bibliothèque splendide (et) bien aérée / d'une splendide bibliothèque bien aérée,

Ce passage, simple en apparence, a suscité bon nombre d'erreurs : traduire l'expression espagnole « en sus tiempos » par « à ses époques » relevait du non-sens de même que « on lui créa » pour « se le creó ».

Le sujet de l'action étant ici laissé dans l'indétermination, la 3^e personne du singulier pouvait recevoir deux traductions :

- *Traduction au moyen du « on » français* : « on » constitue un équivalent du verbe conjugué à la 3^e personne du singulier, et permet de restituer l'indétermination totale du sujet exprimée par cette 3^e personne.

- *Traduction au moyen de la voix passive* : la structure active « se le creó » ne présentant aucun sujet énoncé, son emploi relève de l'indétermination du sujet, qui peut être restituée en français par la construction de la voix passive sans agent énoncé où, par conséquent, le « référent reste indéterminé » (Grammaire méthodique du français, p. 440).

« Il arrive souvent qu'une forme passive française soit rendue en espagnol par la voix active. [...] Si le complément d'agent n'est pas exprimé en français – la phrase alors a une valeur impersonnelle puisque l'auteur de l'action n'est pas nommé – l'espagnol recourt le plus souvent à deux tournures de la voix active : La nouvelle fut annoncée. Se anunció la noticia / Il a été tué à la guerre. Lo mataron en la guerra. » (Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain § 281 b)

20. pensada para que un joven de quince años pudiera encontrar en ella lo que un joven de quince años debía leer.

pensée / conçue pour qu'un/ afin qu'un jeune (élève / garçon) de quinze ans puisse / pût / y trouver ce qu'un jeune de quinze ans devait lire / se devait de lire.

Les candidats avaient la possibilité d'adopter aussi bien le subjonctif présent que le subjonctif imparfait en veillant à ce que la forme verbale soit correctement conjuguée et orthographiée.

En conclusion, le commentaire détaillé des séquences de traduction a pour objectif de guider les futurs candidats dans cet exercice exigeant qu'est l'épreuve de version. Nous espérons que ces quelques remarques et conseils leur seront profitables afin de mieux en aborder la préparation et les exigences.

Thème

Rapport établi par Frédéric Fischer

1. Sujet proposé

Dimitri avait marché jusqu'à Tirso de Molina.

Son intention avait été d'aller flâner du côté de plaza Santa Ana, qu'il aimait beaucoup, en se laissant conduire par le hasard, dans un désir d'osmose avec la ville et son énergie profonde, comme il aimait à le faire quand il était seul et qu'il n'avait pas envie de le rester. Certains, en pareil cas, vont dans des bars, c'est à la mode chez les jeunes gens de sa génération (il est né en 1989) de se rendre dans des bars où pratiquement tout le monde parle à tout le monde, mais plutôt qu'attendre captif à un comptoir que ne s'amorce la conversation adéquate, un verre à la main, Dimitri préférait la rue et son brassage incessant, les élégies des lentes dérives pensives sur les trottoirs. S'oublier, soumettre à ses intuitions les défis des bifurcations, identifier dans l'atmosphère - mais aussi bien dans son esprit, c'est la même chose - des courants susceptibles de le conduire jusqu'au lieu où adviendrait ce qui se révélerait être le moment décisif, c'est de cette façon-là que Dimitri pensait que se produisent les belles rencontres. Et quand la belle rencontre finit par se produire, le cheminement fantomatique qui y aura mené apparaîtra comme un miracle d'inspiration et de grâce innocente, comme si ce cheminement avait été déterminé intégralement par la nécessité de son lumineux dénouement. Ainsi, chaque décision que le marcheur aura prise, prendre à gauche plutôt qu'à droite, aller ici plutôt que là, se laisser guider par l'appel incertain de telle ou telle façade vêtue de lierre aperçue au loin au bout d'une rue sera perçu après coup comme résultant d'un principe supérieur ayant tout transcendé (jusqu'à la volonté, la conscience du promeneur, jouet de la fatalité et du destin) et la rencontre finale s'en trouvera sacralisée, oui, sacralisée, du seul fait qu'il était éminemment improbable qu'elle se produise, et qu'elle s'était finalement produite. (Souvenons-nous bien de cette phrase. Relisons-la. C'est précisément ce qui rendra fou Dimitri dans les mois qui suivront.) Mais de tout cela il faut être inconscient, ou alors à peine conscient, vaguement, entre deux eaux, sinon la grâce ne s'enclenche pas, la réalité reste aussi inerte et avaricieuse qu'à son triste ordinaire.

Éric Reinhardt, *Comédies françaises*, Paris, Gallimard, 2020, p. 19-21

2. Proposition de traduction

Dimitri había andado hasta Tirso de Molina.

Su intención había sido ir a callejear por plaza Santa Ana, que le gustaba mucho, dejándose llevar por el azar, en un deseo de ósmosis con la ciudad y su energía profunda, como solía hacerlo cuando estaba solo y no tenía ganas de seguir así. Algunos, en tal caso, van a bares, está de moda entre la gente joven de su generación (nació en 1989) acudir a bares donde prácticamente todo el mundo habla a todo el mundo, pero en vez de esperar cautivo en una barra a que se entablara la conversación adecuada, con una copa en la mano,

Dimitri préférer la calle y su vaivén incesante, las elegías de las lentas derivas pensativas en las aceras. Olvidarse, someter a sus intuiciones los retos de las bifurcaciones, identificar en la atmósfera -pero así también en su mente, es lo mismo- corrientes susceptibles de conducirlo hasta el lugar donde advendría lo que resultaría ser el momento decisivo, era de esta manera como Dimitri pensaba que se producen los hermosos encuentros. Y cuando el hermoso encuentro acaba por producirse, el recorrido fantasmal que haya llevado a él aparecerá como un milagro de inspiración y de gracia inocente, como si este recorrido hubiera sido determinado integralmente por la necesidad de su luminoso desenlace. Así cada decisión que el caminante haya tomado, coger a la izquierda en lugar de a la derecha, ir ahí en lugar de allí, dejarse guiar por la llamada incierta de tal o cual fachada vestida de hiedra divisada a lo lejos al final de una calle se percibirá posteriormente como el resultado de un principio superior que lo haya trascendido todo hasta la voluntad, la conciencia del paseante, juguete de la fatalidad y del destino y el encuentro final resultará sacralizado, sí, sacralizado por el mero hecho de que era eminentemente improbable que se produjera y finalmente se había producido. (Recordemos bien esta frase. Volvamos a leerla. Será precisamente lo que le volverá loco a Dimitri en los meses que seguirán.) Pero de todo esto hay que ser inconsciente, o al menos apenas consciente, vagamente, entre dos aguas. De lo contrario, no arranca la gracia, la realidad sigue siendo tan inerte y avariciosa como en su triste día a día.

3. Présentation du texte

Dans *Comédies françaises* publié en 2020 chez Gallimard, Eric Reinhardt relate la vie et les investigations de Dimitri, un jeune journaliste de vingt-sept ans. Dans le cadre de son travail, le protagoniste découvre par hasard l'histoire de Louis Pouzin un ingénieur français dont les travaux sur la transmission de données électroniques par paquets sont brusquement interrompus par les pouvoirs publics en 1974. Lorsqu'il comprend que les recherches de cet ingénieur étaient les prémices d'internet, il décide d'enquêter sur les causes de ce fiasco industriel français et plus exactement sur le moment précis où tout a basculé. Dimitri fait son travail comme il vit, il se laisse guider par la liberté et la recherche constante d'instantanés qu'il voudrait décisifs. Ce thème cher à l'auteur est omniprésent dans le roman: peut-on identifier les moments où le destin change de direction, où les événements orientent le cours des choses?

À cet égard, l'extrait qui nous concerne est emblématique. Alors qu'il vient de dîner seul dans un restaurant de Madrid, Dimitri, « poussé par son amour du hasard prodigieux », se plonge dans la clameur de la ville avec l'arrière-pensée qu'une éventuelle rencontre pourrait changer sa vie. S'inspirant du « courant de conscience », l'auteur immerge le lecteur dans les pensées du héros en suivant ses pérégrinations pas à pas dans les rues de Madrid. Ce fragment exigeait donc des candidats une très bonne compréhension des phrases complexes ainsi qu'une bonne maîtrise du lexique de la ville et de l'introspection.

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

Toutes les indications données ici s'inspirent des rapports précédents. Il est vivement conseillé aux futurs candidats de les consulter afin de mieux se préparer aux exigences du concours.

Présentation de la copie

« La forme, c'est le fond qui remonte à la surface. » Victor Hugo

Si consacrer une partie du rapport de jury du CAPES à la présentation des copies peut paraître hors de propos, la lecture de certains travaux nous oblige malheureusement à rappeler quelques règles de base. Tout d'abord, il convient d'utiliser une encre foncée qui facilitera la lecture des copies scannées. Ensuite, il va de soi que les candidats doivent s'astreindre à la parfaite lisibilité de leurs copies. La calligraphie doit être soignée et les ratures, les taches, les traces de correcteur scrupuleusement évitées. La propreté fait partie intégrante des exigences d'un concours de ce niveau et la précision est de mise car aucun correcteur n'acceptera de manquements aux règles de présentation : formation ambiguë d'une lettre, accent illisible, ponctuation fantaisiste...

Nous insistons et le martelons : seul un entraînement régulier en temps limité pendant l'année de préparation permettra aux candidats de disposer du temps nécessaire à la bonne présentation de leur travail.

Question de méthode

« Les méthodes sont les habitudes de l'esprit et les économies de la mémoire », Antoine de Rivarol

La méthode acquise tout au long de la préparation des candidats pendant leur cursus est indispensable afin de se concentrer uniquement sur l'essentiel le jour du concours. Nous choisissons d'évoquer les impératifs de la traduction sous la forme d'une énumération dans un souci de clarté et d'efficacité:

- Ne pas traduire le titre mais souligner dans la copie manuscrite tout titre d'œuvre qui apparaît en italique dans le texte dactylographié.
- Lire le texte de façon attentive pour en comprendre le sens et l'intention ainsi que l'implicite avant de commencer à traduire.
- Respecter la forme du texte d'origine : les paragraphes, les alinéas, la ponctuation (sauf si la langue cible exige des modifications. À titre d'exemple, un substantif désignant la nationalité s'écrit avec une minuscule en espagnol ; on emploie la minuscule après un point d'interrogation ou d'exclamation si l'on considère chaque partie comme faisant partie d'un énoncé unique. Ainsi : *Me abordó en la calle y me preguntó: ¿Cómo te llamas? ¿en qué trabajas?, ¿cuándo naciste?*)...

- Privilégier la traduction littérale chaque fois que la langue espagnole le permet. En d'autres termes, il faut s'efforcer de trouver le juste équilibre entre deux écueils fortement sanctionnés : la réécriture et le calque. Par exemple, traduire « des courants susceptibles de le conduire jusqu'au lieu » par *la brisa que podía llevarlo hasta el lugar* est une réécriture malvenue. Au contraire, **es de esta manera que Dimitri pensaba* est un calque qui révèle une méconnaissance flagrante de la formation de la phrase emphatique en espagnol.
- Veiller à n'omettre aucune phrase ni aucun mot. Une inexactitude lexicale est bien moins pénalisée qu'une omission.
- Respecter le registre de langue atteste d'une bonne maîtrise des deux langues. Il convenait d'éviter par exemple de traduire : « les belle rencontres » par *los bonitos encuentros*.

Travail de fond

« La qualité n'est jamais un accident ; c'est toujours le résultat d'un effort intelligent » John Ruskin

Réussir l'épreuve de traduction nécessite des efforts tout au long de la formation des candidats au sein du cursus universitaire. Nous rappelons ici quelques conseils à prendre en compte pour se préparer sereinement :

- S'entraîner régulièrement sur des textes d'époques et de registres différents afin d'acquérir des connaissances lexicales solides et des automatismes en morphosyntaxe.
- Répertorier les points de grammaire récurrents et s'assurer de leur bonne maîtrise grâce à la rédaction de fiches: *ser / estar*, traduction de « on », forme emphatique (explication de choix de traduction de cette année), l'obligation, les temps et les modes ainsi que leurs emplois, la concordance des temps, le comparatif, l'apocope, l'enclise... Cette liste n'est pas exhaustive, les candidats sont invités à la compléter au cours de leur préparation.
- Elaborer des fiches de vocabulaire au fur et à mesure des entraînements de traduction et les mémoriser régulièrement.
- Lister et apprendre par cœur les expressions idiomatiques rencontrées dans les différents supports.

5. Traduction commentée par séquence

Nous avons fait le choix de traduire le texte par séquence en indiquant les différentes traductions possibles. Les commentaires ci-dessous visent à indiquer aux futurs candidats les éventuelles difficultés auxquelles ils seront confrontés afin qu'ils soient en mesure de les repérer et de les surmonter. Quelques rappels des règles viennent étayer nos propos.

1. Dimitri avait marché jusqu'à Tirso de Molina.

Dimitri había andado [caminado] hasta Tirso de Molina.

Cette première phrase ne posait pas réellement de problème de traduction. Il fallait veiller à bien restituer le plus-que-parfait. Par ailleurs, par respect du texte d'origine, il ne faut pas traduire les prénoms.

2. Son intention avait été d'aller flâner du côté de plaza Santa Ana, qu'il aimait beaucoup, en se laissant conduire par le hasard,

Su intención [propósito] había sido (la de) ir a callejear por [vagar/deambular/errar] del lado de [hacia/por/por la zona de] (la) plaza (de) Santa Ana, que [la cual] le gustaba mucho, dejándose llevar [guiar/conducir] por el azar,

Le régime prépositionnel des verbes est ici un point délicat à traiter. Si en français, les constructions incluant l'infinitif sujet, attribut ou COD exigent de relier l'infinitif au groupe verbal par la préposition *de* « son intention avait été **d'** », celle-ci ne se traduit pas en espagnol. Rappelons également l'usage de la préposition *por* pour signifier un déplacement au sein d'un lieu déterminé.

La traduction du participe présent « en se laissant guider » exigeait l'emploi du gérondif en veillant à l'enclise.

3. dans un désir d'osmose avec la ville et son énergie profonde, comme il aimait à le faire quand il était seul et qu'il n'avait pas envie de le rester.

en un deseo de ósmosis [osmosis] con la ciudad y su energía profunda [honda/intensa], como solía hacerlo [como le gustaba hacerlo] cuando estaba solo y no tenía ganas de [le apetecía] seguir así [en esta situación / quedarse así / permanecer así].

« Aimer à » pouvait se traduire par *soler* qui rendait parfaitement cette connotation d'attraction, d'affinité naturelle lorsque l'occasion se présente. L'emploi de *gustar* était possible ici mais nous regrettons que sa construction pose encore problème à de nombreux candidats. L'enclise du pronom *lo* était évidemment indispensable à l'infinitif.

Pour la traduction de « il était seul », nous conseillons fortement aux candidats de s'assurer de leur connaissance des emplois de *ser* et *estar* devant un adjectif.

4. Certains, en pareil cas, vont dans des bars, c'est à la mode chez les jeunes gens de sa génération (il est né en 1989) de se rendre dans des bars où pratiquement tout le monde parle à tout le monde,

Algunos [unos/algunas personas/ciertas personas/unos individuos], en tal caso [en semejante caso], van a [los / unos] bares, está de moda [es la moda/se estila] entre la gente joven [los jóvenes] de su generación (nació en 1989) acudir a [los/unos] bares donde [en los cuales / en los que / en donde] prácticamente [casi] todo el mundo (le) [todos] habla [conversa/charla/platica] [hablan] a [con] todo el mundo,

Rappelons ici la nécessité pour les candidats de maîtriser parfaitement l'emploi des temps du passé: « il est né » et notamment la valeur du passé simple et du passé composé en espagnol. Il fallait également veiller à ne pas répéter le verbe choisi dans la séquence précédente: « vont » / « se rendent » afin de respecter la nuance du texte original.

5. mais plutôt qu'attendre captif à un comptoir que ne s'amorce la conversation adéquate, un verre à la main,

pero en vez de [en lugar de / mejor que / antes que] esperar cautivo [prisionero / preso] en [junto a] una barra a que se entablara la conversación adecuada [idónea /apropiada], con una copa en la mano,

Cette séquence présentait de nombreuses difficultés de nature différente. Le « ne » explétif français « que ne s'amorce » qui ne modifie pas la phrase affirmative en phrase négative ne se traduit pas en espagnol. Le verbe « attendre » a donné lieu à de nombreux contre-sens : Bedel (§ 416 b) précise au sujet d'*esperar* : « Employé dans le sens d'*attendre*, il se construit avec la conjonction *que* précédée de la préposition *a* et suivie du subjonctif. *A* s'emploie également lorsque *esperar* est suivi d'un infinitif. [...] Dans la langue moderne, la préposition *a* est souvent omise, et l'on dira volontiers "esperar que pase algo. C'est le contexte qui permet d'opter entre les deux sens de *esperar*. Mais l'omission d'*a* peut engendrer une certaine ambiguïté. ». Il convenait donc ici de ne pas omettre la préposition *a* et de veiller à l'emploi du subjonctif imparfait en respectant la concordance des temps imposée par le verbe de la proposition principale de la séquence suivante qui est au passé.

6. Dimitri préférait la rue et son brassage incessant, les élégies des lentes dérives pensives sur les trottoirs.

Dimitri prefería la calle y su vaivén [mezcla/bullicio] incesante [permanente], las elegías de las lentas derivas [errancias] [los lentos extravíos/despistes] pensativas/meditabundas [pensativos/meditabundos] en [por] las aceras [veredas].

Les difficultés de cette séquence sont essentiellement d'ordre lexical. Le substantif « brassage »: « action de remuer, de mélanger (CNTRL) excluait les interprétations comme *trasiego*, *alboroto* ou *meztizaje*. Plusieurs termes convenaient pour traduire les « dérives » : « aller au gré du vent ou d'un courant » (CNTRL) mais *los desvíos/las desviaciones* ou encore *los descarríos* s'éloignaient trop du texte français.

Enfin, de nombreux candidats ont commis l'erreur de calquer l'adjectif « pensives », or **pensivas* est un barbarisme lexical.

7. S'oublier, soumettre à ses intuitions les défis des bifurcations, identifier dans l'atmosphère - mais aussi bien dans son esprit, c'est la même chose -

Olvidarse, [Abandonarse/Dejarse llevar], someter [proponer] a sus intuiciones los retos [desafíos] de las bifurcaciones [cruces / encrucijadas], identificar en la atmósfera [el ambiente] -pero así también [así como también] en su mente, (lo cual) es lo mismo [es igual]-

Il fallait veiller ici à l'enclise obligatoire à l'infinitif ainsi qu'à la bonne restitution de la locution adverbiale « aussi bien » qui a le sens de « ainsi que ». Les propositions *así también* et *así como también* convenaient mieux que *también* et *igualmente*, assez plates.

« la misma cosa » est un gallicisme.

8. des courants susceptibles de le conduire jusqu'au lieu où adviendrait ce qui se révélerait être le moment décisif,

[algunas] (unas) corrientes susceptibles de conducirlo [llevarlo/conducirle/ llevarle] hasta el lugar [el sitio] donde [en el que / en el cual / en donde] advendría [ocurriría/sucedría/acaecería/acontecería] lo que resultaría ser [se presentaría como / llegaría a ser / aparecería como / se impondría como] el momento decisivo,

La difficulté majeure de ce fragment est ici l'emploi des modes dans la proposition subordonnée relative déterminative : « adviendrait ce qui se révélerait » où l'action est envisagée comme future. Si l'emploi du subjonctif est souvent effectif lorsque l'action dite par le futur (ou le conditionnel dans l'expression au passé) est antérieure à celle exprimée par le verbe principal, nous considérons que le degré de certitude est tel dans ce contexte qu'il nécessite l'emploi de l'indicatif (du conditionnel dans ce cas précis); *adviniera* et *resultara* sont donc à exclure.

En ce qui concerne la traduction des pronoms personnels COD, signalons que lorsque le substantif COD représente un être singulier, animé de genre masculin, l'espagnol peut utiliser *le* concurremment à *lo*.

9. c'est de cette façon-là que Dimitri pensait que se produisent les belles rencontres.

era de esta [esa] manera como [de esa manera / de esa forma/ de esa suerte / así era como] Dimitri pensaba que se producen [suelen producirse] los hermosos [bellos] encuentros.

En ce qui concerne la traduction de la forme emphatique, le verbe *ser* doit être conjugué à l'imparfait et « que » traduit par *como* puisque l'élément mis en valeur est un complément circonstanciel qui exprime la manière. Pour plus de détails, il conviendra de se référer à la

partie de ce rapport consacrée à la correction de l'épreuve d'explication de choix de traduction.

Quant à l'adjectif démonstratif « cette », il peut être traduit par *esta* en considérant sa valeur anaphorique qui se réfère à la démarche de Dimitri évoquée précédemment ou par *esa* pour rendre l'insistance et le caractère exclusif de sa démarche « là ». *Aquella* ne se justifie pas ici. Sur le plan lexical, la traduction de « belles » a pu poser problème: *hermoso* et *bello* expriment la notion de beauté physique et immatérielle, spirituelle. En revanche *guapo* (« 1. *Bien parecido* » (RAE) ou *lindo* (« 1. *Hermoso, bello, grato a la vista* » (RAE) sont trop concrets; *bonito* est également trop concret voire familier.

10. Et quand la belle rencontre finit par se produire,

Y cuando el hermoso [bello] encuentro acaba [termina] por producirse / ocurrir [ocurriendo / produciéndose],

OU

Y cuando al fin [finalmente] se produce el hermoso encuentro,

L'emploi du gérondif se justifie ici pour exprimer la circonstance, la manière dans une périphrase verbale construite avec le verbe *terminar* ou avec le verbe *acabar*. Notons qu'après ces deux verbes, il est également possible d'employer la préposition *por* suivie du verbe à l'infinitif (Bedel, § 358).

11. le cheminement fantomatique qui y aura mené apparaîtra comme un miracle d'inspiration et de grâce innocente,

el recorrido [el camino / el trayecto / el itinerario / el caminar / el proceso / la trayectoria] fantasmal [espectral / fantasmagórico] que haya llevado / [habrá llevado/conducido] a [hasta] él [allí] (se) aparecerá como un milagro de inspiración y de gracia inocente,

Le problème majeur qui se pose ici est celui du mode employé dans la proposition subordonnée relative : « qui y aura mené ». Si la destination est envisagée comme future et incertaine, le subjonctif présent s'impose : « dans les relatives à caractère déterminatif où l'action est envisagée comme une condition susceptible de se réaliser à un temps ultérieur, le futur est rendu par le présent du subjonctif » (Bouzet, § 907). Néanmoins, dans ce cas précis, l'emploi du futur de l'indicatif est également envisageable en considérant l'action comme une réalité avérée: « À l'inverse, le verbe de la relative peut être au futur de l'indicatif bien que l'action qu'il dit soit antérieure à celle exprimée par le verbe principal. L'auteur de l'énoncé dit ainsi la certitude de sa réalisation » (Bedel, § 439).

La traduction du pronom-adverbe « y » a posé également problème. Ayant une valeur locative, il est ici nécessaire de le traduire par un pronom personnel précédé d'une préposition en fonction de la nature du mouvement exprimé (Coste Redondo p. 204-205).

12. comme si ce cheminement avait été déterminé intégralement par la nécessité de son lumineux dénouement.

como si este [ese] recorrido [camino / caminar / ...] hubiera sido determinado integralmente [íntegramente] por la necesidad de su luminoso [radiante] desenlace.

OU

como si este recorrido lo hubiera determinado integralmente la necesidad de su luminoso desenlace.

Dans ce passage, il fallait veiller à l'emploi du subjonctif imparfait après la structure *como si*. Signalons que de trop nombreux candidats éprouvent encore des difficultés à distinguer les emplois de *ser* et *estar*. Dans une phrase comportant une action présentée passivement et non un état, l'auxiliaire *ser* est obligatoire. Certains candidats bien avisés ont transposé la phrase passive en phrase active; il fallait, dans ce cas, conserver le temps du verbe.

13. Ainsi, chaque décision que le marcheur aura prise, prendre à gauche plutôt qu'à droite, aller ici plutôt que là,

Así [de este modo / de esta forma / de esta manera] cada [cualquier] decisión que el caminante haya tomado, coger [tomar / tirar / girar / torcer / doblar] a [dirigirse hacia] la izquierda en lugar de [en vez de / antes que / más que] a la derecha, ir (hacia) ahí en lugar de (hacia) allí [allá],

Ce fragment marque le début d'une phrase complexe très longue à laquelle les candidats devaient prêter une attention particulière.

En ce qui concerne le mode employé dans la proposition relative, une lecture attentive de la phrase aura permis aux candidats d'apprécier le caractère hypothétique de la « décision ». L'action est envisagée comme un choix, une éventualité, le subjonctif présent traduit le futur français. Cet emploi est renforcé par la présence de *cada* ou *cualquier* qui virtualisent particulièrement l'antécédent.

Pour les adverbes de lieu, « ici » et « là », certains candidats peinent à en percevoir la nuance: ahí / allí (allá), (voir Gerboin Leroy p. 391-392).

14. se laisser guider par l'appel incertain de telle ou telle façade vêtue de lierre aperçue au loin au bout d'une rue

dejarse guiar por la llamada [el llamado] incierta [incierto] [dejar que lo guíe la llamada incierta] de tal o cual [tal o tal] fachada vestida de hiedra [yedra] divisada [percibida / avistada] a lo lejos al final de [al fondo de] una calle

Ce fragment présentait des écueils d'ordre lexical. Pour traduire l'adjectif « aperçue », *divisada* et *percibida* conviennent parfaitement. En revanche *atisbada* et *vislumbrada* induisent une difficulté de perception absente du texte. *Vista* était une traduction plate considérée comme un hyperonyme. Nous invitons les candidats à enrichir leur lexique de la perception. La capacité à nuancer fait partie des attendus du jury.

15. sera perçu après coup comme résultant d'un principe supérieur ayant tout transcendé

se percibirá [será percibido] posteriormente [a continuación / a posteriori] como (el) resultado [la consecuencia / procedente / procediendo / (la) resultante] de un principio superior que lo haya trascendido [habrá trascendido/ha trascendido] todo

Pour diverses raisons, ce passage a posé problème à de nombreux candidats.

Tout d'abord, rappelons ici que là où le français emploie la forme passive, l'espagnol préfère souvent utiliser la forme active ou réfléchie. Si l'emploi de la forme passive était possible ici, les copies ayant eu recours à la *pasiva refleja* ont été valorisées.

D'autre part, certains candidats méconnaissent les emplois possibles du gérondif en espagnol. Dans ce cas précis, la traduction du participe présent "ayant tout transcendé" par le gérondif est impossible. Rappelons ici ce point de grammaire: « l'emploi du gérondif espagnol déborde largement du champ d'emploi du participe présent français (certains gérondifs pouvant difficilement être traduits par un participe présent). À l'inverse, nombre de participes présents français ne peuvent être traduits par un gérondif. C'est le cas, notamment, des participes déterminant un nom, auxquels ne peuvent correspondre des gérondifs que si des conditions bien précises sont remplies. Dans de nombreux cas, le participe présent français devra être traduit en espagnol par une proposition relative. » (Bedel, § 359).

Enfin, en ce qui concerne le mode employé dans la relative, nous renvoyons les candidats aux commentaires des séquences précédentes qui évoquent ce point.

16. (jusqu'à la volonté, la conscience du promeneur, jouet de la fatalité et du destin)

(hasta [incluso / aun / incluida] la voluntad, la conciencia/consciencia del paseante, juguete de la fatalidad y del destino [el hado / el sino / la suerte / la fortuna])

Peu de difficultés dans ce fragment si ce n'est l'exigence de précision lexicale pour traduire le terme de « promeneur ». Rappelons qu'une lecture attentive du texte permet aux candidats d'apprécier le sens précis des mots dans un contexte. Ici, le « promeneur » erre sans but précis et traduire par *caminante* qui induit une idée de direction et d'objectif est un faux-sens.

17. et la rencontre finale s'en trouvera sacralisée, oui, sacralisée

y el encuentro final resultará [saldrá/se verá] sacralizado, sí [desde luego/así es], sacralizado

Le pronom « en » a donné lieu à de nombreuses traductions maladroites. N'ayant pas de valeur précise ici, il ne se traduit pas (voir Gerboin Leroy p. 81).

18. du seul fait qu'il était éminemment improbable qu'elle se produise, et qu'elle s'était finalement produite.

por el mero [el único] hecho de que era eminentemente improbable que se produjera (,) y (que) finalmente [al final]se había producido.

Ce fragment est l'occasion de recommander aux candidats d'être extrêmement vigilants à la concordance des temps dans les phrases complexes. La longueur de cette phrase a conduit nombre de candidats à négliger l'emploi du subjonctif imparfait dans la subordonnée.

Précisons d'autres part que les nombreux barbarismes verbaux du verbe « producir » mal conjugué au subjonctif imparfait ont été très fortement sanctionnés.

En ce qui concerne l'emploi des modes en espagnol, signalons que la tournure *por el hecho de que* est suivi de l'indicatif dans la mesure où il s'agit d'informer, de déclarer un fait nouveau.

19. (Souvenons-nous bien de cette phrase. Relisons-la.

(Recordemos bien esta frase [Acordémonos bien de esta frase]. Volvamos a leerla [Leámosla de nuevo/Leámosla otra vez / Releámosla],

Inutile de préciser ici qu'une connaissance pointue et exhaustive de la formation et de l'emploi des temps et modes verbaux est exigée au concours. Nombre de candidats ont fait preuve d'approximation à l'heure de conjuguer l'impératif (règles d'accentuation écrite et d'enclise).

20. C'est précisément ce qui rendra fou Dimitri dans les mois qui suivront.)

Será precisamente lo que le [volverá / vuelva] loco [enloquecerá / enloquezca] a Dimitri en los meses que seguirán / sigan / siguientes / venideros.)

Pour ce qui est de la formation de la forme emphatique, nous renvoyons encore une fois les candidats à l'explication de choix de traduction.

La présence du pronom complément d'objet direct *le* a été valorisée.

La justification de l'emploi possible du subjonctif présent ou du futur de l'indicatif dans la relative a déjà été traitée précédemment.

21. Mais de tout cela il faut être inconscient, ou alors à peine conscient, vaguement, entre deux eaux,

Pero de todo esto [eso] hay que [es necesario / hace falta / se tiene que / se debe] ser inconsciente, o al menos [por lo menos / a lo menos] apenas / a penas consciente, vagamente [confusamente], entre dos aguas.

Le pronom démonstratif neutre « cela » a ici une valeur anaphorique. Il se réfère à ce qui est mentionné précédemment et autorise donc l'emploi de *esto* ou *eso* mais exclut *aquello*.

L'emploi du verbe *estar* est erroné puisqu'il s'agit ici d'être conscient ou inconscient de quelque chose, de l'avoir ou non à l'esprit. Il ne s'agit en aucun cas d'être dans un état de conscience ou d'inconscience.

L'expression « entre deux eaux » a déstabilisé certains candidats. Si *entre dos aguas* existe "manteniéndose sin definirse por reserva o cautela" (RAE), rappelons que la traduction est aussi l'art de respecter le sens et l'esprit d'un texte lorsque l'équivalent lexical dans la langue cible fait défaut. Aussi, de nombreuses copies ont proposé des alternatives justes et pertinentes de l'expression française.

22. Sinon la grâce ne s'enclenche pas, la réalité reste aussi inerte et avaricieuse qu'à son triste ordinaire.

De lo contrario [si no / si no es así / de otro modo / en el caso contrario / de no ser así / y si no], no arranca [se pone en movimiento / se pone en marcha / se enciende / se activa / se anima] la gracia, la realidad sigue siendo [permanece] tan / igual de inerte y (tan) avariciosa como en su triste día a día [cotidianidad / normalidad / rutina] [en su tristeza ordinaria].

Cette ultime séquence a posé de nombreux problèmes d'ordre lexical. Le verbe « s'enclencher » désigne une action mécanique employée ici au sens figuré. Il fallait donc éviter les verbes trop généralistes comme *empezar / comenzar / iniciar* qui ne rendent pas cette notion de processus mécanique.

L'adjectif « avaricieuse » marque une différence de sens avec « avare: « *Avare* signifie qui a l'habitude de l'avarice, et *avaricieux*, qui n'a de l'avarice qu'en passant. L'*avare* se refuse tout; l'*avaricieux* s'accorde les choses à demi (CNTRL). Il convient donc de conserver la nuance et de privilégier *avariciosa* au détriment de *avara* ou *avarienta*.

Le substantif « ordinaire » a donné lieu à des erreurs de traduction car, parmi les différentes sens d'*ordinario*, employé comme substantif, aucun ne convenait ici. Il fallait donc traduire l'idée d'habitude, de quotidien, ce qui s'en approchait le plus. Nous déplorons que certains candidats s'adonnant au mot à mot aient commis un solécisme en calquant la construction du comparatif d'égalité espagnol sur le français.

Conclusion

Comme les années précédentes, l'épreuve de thème de cette session n'avait pas pour objectif de piéger les candidats. Au contraire, les phrases longues et complexes d'Éric Reinhardt, les difficultés d'ordre lexical en lien avec la ville, les sensations ou le ressenti, avaient pour unique but de valoriser les candidats bien préparés à l'exercice. Les correcteurs ont ainsi pu apprécier les qualités de lecteur de nombreux candidats capables de comprendre finement les nuances de sens d'un texte pour en restituer l'essence et lui donner vie dans une autre langue. Selon l'écrivain argentin Alberto Manguel: «*El lector ideal es un traductor. Es capaz de desmenuzar un texto, retirarle la piel, cortarlo hasta la médula, seguir cada arteria y cada vena y luego poner en pie a un nuevo ser viviente.*»

Épreuve d'explication de choix de traduction

José Carlos de Hoyos et Thomas Faye

Pour la dernière fois avant l'entrée en vigueur de la réforme du CAPES à la session 2022, les candidats ont dû se livrer à l'explication de l'un de leur choix de traduction. Rappelons que cette partie de l'épreuve de traduction valait 30% de la note globale de l'épreuve écrite 2, et qu'elle consistait pour les candidats à exposer le raisonnement qui, par la confrontation du système linguistique français et du système linguistique espagnol, leur permettait de résoudre un problème posé par la traduction. Il s'agissait donc, dans cette épreuve, d'évaluer tout à la fois la maîtrise par les candidats des deux systèmes linguistiques qui constitueront, tout au long de leur carrière, leurs outils de travail, ainsi que leur capacité à exposer avec clarté, cohérence, synthèse et pertinence un raisonnement situé à l'interface entre les deux systèmes linguistiques.

Cette année, la question portait sur l'explication de la traduction d'une structure d'emphase présente dans le texte de thème. L'énoncé exact était le suivant :

Après avoir identifié et défini la spécificité de la tournure soulignée dans le texte (« C'est de cette façon-là que Dimitri pensait [...] »), vous en présenterez le fonctionnement en français puis celui de la (ou des) tournure(s) équivalente(s) en espagnol. Finalement, vous justifierez la traduction proposée en prenant appui sur votre exposé.

Rappelons qu'il convenait de suivre quatre étapes déjà établies par les précédents rapports et qui avaient pour objectif de guider le candidat dans la construction de son raisonnement. Ainsi convenait-il dans un premier temps d'identifier la forme à analyser et de formuler la problématique que sa traduction soulevait, dans une perspective contrastive – ou d'interlangue – entre le français et l'espagnol. Il était ensuite recommandé de présenter le système duquel ladite forme était issue, en mettant en avant le fonctionnement morphosyntaxique de la structure à étudier ainsi que ses valeurs sémantiques dans le système source (le français, en l'occurrence). L'étape suivante devait consister en une présentation du système équivalent dans la langue cible, de manière à établir un réseau de correspondances entre les deux langues. Finalement, à partir de la présentation des systèmes, le candidat devait être en mesure, en recontextualisant la forme et en se référant à ses explications, de proposer une traduction et de s'en justifier.

S'il est vrai qu'une telle démarche ne sera plus à mettre en œuvre sous cette forme-ci dans les épreuves du nouveau concours, il n'en demeure pas moins vrai que la structuration du raisonnement reste l'un des éléments-clé de tout travail de réflexion et d'argumentation. Nous ne pouvons donc qu'inciter les candidats aux futures sessions à toujours garder à l'esprit l'impérieuse nécessité de construire un raisonnement en passant par des étapes clairement définies et qui s'enchaînent avec cohérence.

Sur une question qui n'avait rien de déroutant ni d'inattendu, le jury a été très surpris de voir à quel point un grand nombre de copies manquaient globalement de rigueur, tant dans la présentation générale du raisonnement que dans la précision avec laquelle il importait de présenter le fonctionnement des systèmes. Quelques rares copies présentaient un développement tout à fait acceptable, et parfois même remarquable d'exactitude. Malheureusement, la très grande majorité des copies a obtenu sur cette partie de l'épreuve

une note très basse. Les raisons sont multiples : erreur d'identification du point sur lequel il fallait réfléchir, par manque d'analyse de la question posée (il y était question d'une « structure », ce qui devait évidemment exclure toute hypothèse qu'il faille réfléchir aux démonstratifs) ; méconnaissance de notions aussi fondamentales que nature et fonction ; ignorance totale du fonctionnement de l'emphase en espagnol, alors même que c'est l'un des points sur lesquels l'écart entre les deux langues est le plus évident ; manque de rigueur global dans l'exposé des idées et carence d'exemples ; langue française fautive, pour ne pas dire parfois défaillante, rendant le propos incompréhensible.

Les lignes qui suivent reprennent l'essentiel de tout ce qui pouvait être dit, en intégrant les différentes terminologies que le jury a acceptées, tenant ainsi compte de la diversité des publics susceptibles de se présenter au concours (candidats ayant étudié dans un pays hispanophone, candidats ayant étudié en France selon telle ou telle école, etc.). Que ces éléments de corrigé permettent aux candidats malheureux de comprendre les raisons pour lesquelles leurs travaux étaient sans doute perfectibles. Qu'ils soient aussi l'occasion, pour les futurs candidats, de prendre conscience de l'importance que revêt l'organisation d'une démonstration, lorsqu'il s'agit en particulier de présenter le fonctionnement d'un système linguistique, comme ils pourront être amenés à le faire dans l'épreuve écrite 2 du concours 2022.

IDENTIFICATION

La tournure à analyser, « **C'est de cette façon-là que Dimitri pensait [...]** » correspond en français à **l'une des expressions de l'emphase** portant sur un élément de la phrase³. De manière générale, le terme *emphase* « regroupe [...] tous les procédés d'insistance et de mise en relief »⁴ ; on fait donc référence à toute tournure ou tout procédé permettant de porter l'accent sur l'un des éléments de la phrase. Pour parler d'emphase, on pourra également trouver les termes de *mise en relief*, de *focalisation*, de *thématisation* ou de *topicalisation*.

En marge d'une syntaxe linéaire qui aligne sujet – verbe – complément, l'emphase permet à l'énonciateur d'**exprimer une posture particulière vis-à-vis d'un élément du discours**, en le mettant en relief. Riegel (p. 718), toujours, indique que « pour mettre en relief un constituant de la phrase, le français dispose de trois moyens formels » : l'accent d'insistance, la dislocation ou l'extraction.

Dans le cas particulier de l'exemple à traiter, il s'agit d'une tournure propre au français (« c'est...qui », « c'est...que ») ; elle relève du **procédé d'extraction**, c'est-à-dire que la syntaxe utilisée permet d'extraire un constituant de la phrase sur lequel porte l'emphase. On parle alors de **phrase clivée**⁵. Pareille structure permet de faire porter l'emphase sur

³ Dans leur *Grammaire méthodique du français*, Riegel, Pellat et Rioul parlent d'insistance et d'accentuation. Pour plus de détails, consulter Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R., *Grammaire méthodique du français* [1994], Paris, PUF, 2018, p. 718 sq.

⁴ « L'emphase : dislocation et extraction », *ibid.*

⁵ Parler de « tournure d'emphase » revient à aborder l'énoncé dans une perspective sémantique ; parler de « phrase clivée » revient à l'aborder dans une perspective syntaxique.

n'importe quel élément de la phrase, sauf le verbe conjugué à un temps du mode personnel, un adjectif épithète ou attribut, et un complément du nom⁶.

Problématique

La question posée nous invite à réfléchir, d'un point de vue sémantique et syntaxique, aux expressions de l'emphase en français et en espagnol, nous concentrant particulièrement sur le cas des structures clivées⁷, qu'on désigne en espagnol par le terme *enfáticas de relativo*⁸. On y étudiera en particulier le présentateur et le relatif, sur la traduction desquels se concentrent les enjeux de la traduction de ce type de structures.

SYSTEME SOURCE

La structure clivée prend la forme d'un **énoncé complexe** constitué de deux propositions : une **proposition principale** « c'est + élément clivé » (qu'on pourra également appeler **structure présentative**) et une **proposition subordonnée relative** « qui / que + verbe (et éventuellement complément) ».

On pourra également trouver, comme description de la forme, que l'élément sur lequel porte l'emphase est extrait et placé en début de phrase, **encadré par « c'est » et le pronom relatif qui ou que** (Riegel, p. 725).

Concernant **la proposition principale** « c'est » - désigné également comme *présentatif* :

Elle est constituée invariablement du pronom démonstratif neutre *ce*, souvent élidé en « c' », et du verbe « être ». À propos de ce dernier, on notera que :

- **il peut varier en temps**, par « attraction temporelle » du verbe de la relative, mais le présent est souvent maintenu [concordance non obligatoire] :
 - o *c'est au 19^{ème} siècle que Flaubert publia L'éducation sentimentale // Ce fut au 19^{ème} siècle que Flaubert publia L'éducation sentimentale*
- **il peut varier en nombre**, essentiellement en langue soutenue, mais cette variation n'est pas obligatoire :
 - o *Ce sont nos amis qui viennent d'appeler // C'est nos amis qui viennent d'appeler* [légère différence de registre].

À noter qu'on ne pourra pas utiliser « ce sont » devant les pronoms personnels « nous » et « vous » : **Ce sont nous qui avons gagné*

-
- **il reste au singulier** devant un complément prépositionnel :
 - o *C'est en ces moments difficiles qu'on reconnaît ses amis*

⁶ Maurice Grévisse évoque ce point dans *Le Petit Grévisse*, §79 « Mise en relief », Louvain-la-Neuve, De Boek Duculot, 2009, 32^e édition.

⁷ On pourra trouver aussi « emphase par focalisation », et les candidats désigneront alors l'élément clivé par le terme de « *focus* ou *foyer* ».

⁸ Pour une information approfondie et détaillée de la question « Las copulativas enfáticas o de relieve » in R.A.E., *Nueva Gramática de la lengua española*, §40.10, p. 3020 sq, et, pour information, résumée et adaptée pédagogiquement, la version manuelle du même ouvrage (« Las copulativas de relativo » in R.A.E., *Nueva Gramática de la lengua española Manual*, §40.5, p. 766 sq.).

Concernant **la proposition relative**, elle sera introduite par un **pronom relatif assez peu variable (qui/que)**, selon la fonction de l'élément faisant l'objet de l'extraction :

- Si l'extraction affecte le sujet : qui → *Ça vous plaît ? C'est moi qui l'ai fait !*
- Si l'extraction affecte le COD : que → *Justement, c'est ce livre que je cherchais.*
- Si l'extraction affecte le COI : que → *Tais-toi, c'est à ton frère que je m'adresse.*
- Si l'extraction affecte le COI (régime verbal) : que → *Sois attentif, c'est de cette personne que je parle⁹.*
- Si l'extraction affecte le complément de l'attribut : que → *C'est de toi que je suis fier et de personne d'autre !*
- Si l'extraction affecte un complément circonstanciel, que →
 - o De lieu : *C'est à Poitiers que j'ai passé les meilleurs moments de ma vie.*
 - o De temps : *C'est l'an dernier que j'ai gagné au loto.*
 - o De manière : *C'est par hasard que nous nous sommes croisés dans le métro.*
- **Le verbe de la proposition subordonnée doit s'accorder en rang de personne et en nombre** lorsque l'emphase porte sur un sujet ou un attribut aux personnes 1, 2, 4 et 5 :
 - o *C'est moi qui suis venu / C'est toi qui es venu / C'est nous qui sommes venus / C'est vous qui êtes venus.*

NB : « l'extraction est impossible pour une expansion du groupe nominal, comme un adjectif épithète ou un complément du nom. Il en va de même pour l'attribut du sujet, nominal ou adjectival : *La vie est magnifique. Ce fleuve est un torrent.* Les phrases **C'est magnifique que la vie est. *C'est un torrent que ce fleuve est* ne sont pas acceptables [...]. (Riegel, p. 728)

Quelques tournures alternatives :

- la dislocation : un constituant (le thème) est détaché en tête ou en fin de phrase et repris ou annoncé par un pronom :
 - o *Les pièces de Giraudoux, Juvet les a créées. // Juvet les a créées, les pièces de Giraudoux.*
- le détachement :
 - o *Moi, je veux tout, tout de suite.* (renforcement du pronom sujet)
 - o *Il est vraiment sympathique, Jean.* (effet d'annonce / cataphore) // *Jean, il est vraiment sympathique.* (effet de reprise / anaphore). Dans les deux cas, il y a détachement avec pronominalisation.
- l'emploi d'autres tournures présentatives :
 - o Voici / Voilà : extraction du sujet nominal ou pronominal uniquement
 - *Voici la personne dont tu m'as dit le plus grand bien, n'est-ce pas ?*
 - o Il y a : employé généralement avec un groupe nominal indéfini

⁹ Cette catégorie peut être traitée conjointement à la précédente (ne faire qu'une entrée COI). À cet égard, Grévisse précise : « Toutefois, on dit aussi, mais rarement aujourd'hui : *C'est vous à qui je parle. C'est lui dont je parle* » (Goosse, A. et Grévisse, M., *Le bon usage*, 9^e édition, p. 456, § 525, rem 2).

- *Il y a beaucoup de gens qui parlent pour ne rien dire.*
- L'accent d'insistance : c'est l'accent que le locuteur place oralement sur le terme qu'il veut mettre en valeur (prosodique) :
 - **Louis Juvet a créé les pièces de Giraudoux.**
 - *Louis Juvet a créé les pièces de Giraudoux.*
 - *Louis Juvet a créé les pièces de Giraudoux.*
 - *Louis Juvet a créé les pièces de Giraudoux.*
 - *Louis Juvet a créé les pièces de Giraudoux.*

SYSTEME CIBLE

L'espagnol **dispose également de la structure clivée** dont il use couramment (*copulativa enfática, construcción de relieve, oración escindida / hendida / ecuacional* ou *perífrasis de relativo*¹⁰) pour exprimer l'emphase. Elle se construit sur un **schéma comparable au français**, à savoir une proposition principale construite autour du verbe *ser* qui permet d'introduire l'élément clivé, et une proposition subordonnée relative sans antécédent exprimé.

Le verbe *ser* peut apparaître **en première ou en deuxième position dans la phrase** [souplesse syntaxique de l'espagnol vs. rigidité du français] :

- *Fue en París donde me casé // En París fue donde me casé.*

Le « subordonnant » sera un pronom relatif ou un adverbe relatif (*cf. infra*)

Sur la première partie de la structure :

Le verbe *ser* s'accorde en nombre / personne avec le groupe nominal sujet [il n'y a donc pas à introduire de pronom démonstratif comme en français] :

- *Son mis padres los que están levantando la mano.*

Le temps du verbe *ser* s'assimile au temps du verbe de la proposition subordonnée :

- *Fui yo quien hablé primero / Eres tú quien estás hablando ahora.*

Néanmoins, Bedel signale que « l'accord de temps entre le verbe *ser* et la relative peut ne pas être absolu, [...] ; la concordance reste stricte dans les limites de chacun des deux grands champs d'expression : au présent et au passé » (Bedel, *Grammaire de l'espagnol moderne*, p. 525, § 494) :

- *Era en Burdeos donde se habían instalado antes de fallecer.*

La RAE, en revanche, est moins prescriptive que Bedel et indique dans sa grammaire des « effets de contagion » possibles entre le verbe de la relative et le verbe *ser*, mais sans imposer obligatoirement une logique de concordance par temps (passé, présent, futur)¹¹. Dans l'usage, on pourra par exemple trouver un énoncé tout à fait correct du type : *Es este bolígrafo el que me regaló el premio Planeta*, notamment dès lors que des éléments de deixis

¹⁰ R.A.E., *NGLE. Manual, op. cit.*, p. 767

¹¹ *NGLE*, § 40.11j, 3028 sq.

viennent s'ajouter à l'interprétation de la séquence. Un candidat capable de souligner, avec un exemple de ce type, l'écart entre norme et usage, ne serait évidemment pas sanctionné pour cela, dès lors que la règle la plus canonique aura été précisée en amont.

Sur la deuxième partie de la structure :

Concernant la proposition subordonnée relative, le principal problème qu'elle pose en espagnol est celui du **choix du relateur subordonnant** (pronoms *quien, el/la(s)/los que* / adverbess relatifs *donde, como, cuando, cuanto*) qui varie selon la fonction syntaxique du terme extrait, ainsi que – le cas échéant – selon le sens du segment à emphatiser. Ainsi, si l'élément clivé est

- Sujet animé / personne : *quien* ou *el que (la que, los que, las que)*
 - o *Paloma es quien toca la guitarra // Paloma es la que toca la guitarra*

- Sujet inanimé / chose : la syntaxe non marquée exige le subordonnant neutre *lo que*. Celui-ci est obligatoire si l'élément clivé est un infinitif, une proposition subordonnée ou un élément neutre (α), mais peut alterner avec *el/la/los/las que* dès lors que l'élément inanimé clivé apparaît comme étant déterminé (β) ou que l'on souhaite privilégier une interprétation plus ou moins animée de son référent, particulièrement avec des verbes agentifs (γ)
 - a. Es cantar lo que me gusta / Fue que llegaras tarde lo que trajo consecuencias / Aquello fue lo que me ayudó a tomar la decisión / Es amor lo que me hace falta.*
 - β . Es el tren lo que ha llegado tarde¹² / Es el tren de Sevilla el que ha llegado tarde [lui, pas les autres].*
 - γ . Fue la vacuna lo que me provocó la trombosis / Fue la vacuna la que me provocó la trombosis [interprétation + animée].*

- Objet direct animé / personne : *a quien* ou *al que* (on doublera la préposition)
 - o *Es a Jacinta a quien / a la que ves ahí en el yate.*

- Objet direct non animé : *lo que* (généralement) ou *el que* (si choix parmi d'autres éléments)
 - o *Este sillón es el que / lo que he heredado de mi padre.*

- Complément prépositionnel / Complément de régime animé : *quien* ou *el que* précédé de la préposition régime
 - o *De mi director es de quien te estoy diciendo que está medio chiflado.*

- Complément prépositionnel / Complément de régime inanimé: *lo que* précédé de la préposition régime
 - o *Con viajar a Marte es con lo que estoy soñando últimamente.*

- Complément Circonstanciel
 - o De lieu : *donde*

¹² Exemple tiré de J. C. Moreno Cabrera, "Las funciones informativas: las perífrasis de relativo...", in Bosque et Demonte (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, § 65.2.2.1, p. 4255.

- *Fue en el supermercado donde perdí mi cartera.*
- De temps : *cuando*
 - *Fue en 1919 cuando se firmó el tratado de Versalles.*
- De manière : *como*
 - *Leyendo mucho es como podrás aprender vocabulario.*
- De cause : *por lo que*
 - *Por eso es por lo que no quiero que vuelvas a hablar con Alberto.*

À la différence du français, **le verbe de la relative** s'accorde **soit en rang personnel** avec la personne sujet (1,2,4 ou 5) **soit se met à la 3^{ème} personne** :

- *Soy yo quien voy a hacerlo / va a hacerlo*

Quelques tournures alternatives

. simple pronominalisation avec présence du pronom tonique :

- *¿Cómo que quién preparó la cena? Pues ¡la preparé yo, como siempre! ⇔ Comment ça, qui a préparé le repas? Eh bien c'est moi qui l'ai préparé, comme toujours !*
- *A mí no me gusta que cuenten cualquier cosa sobre mi hija. ⇔ Moi, je n'aime pas qu'on raconte n'importe quoi sur ma fille.*

. déplacement [antéposition de l'élément à mettre en valeur] :

- *Muy contento te veo, desde que te compraste el coche nuevo.*

. déplacement et pronominalisation :

- *A Juan lo visité. // A él le compré un libro.*

. déplacement combiné à la dislocation et à la pronominalisation [présence d'une ponctuation] :

- *A él, lo conozco.*
- *En cuanto a los alumnos, los conozco a todos.*

JUSTIFICATION

Il est vrai que le français tend à employer avec une plus grande fréquence que l'espagnol la structure clivée, sans doute parce que pour des raisons d'évolution il est plus contraint par la structure sujet/verbe/complément. À l'inverse, l'espagnol tend à varier les procédés d'emphase, particulièrement à l'oral (on pensera en outre à l'emphase par « copulativas de *que galicado* »¹³). Néanmoins, la structure clivée n'est pas rare, et particulièrement à l'écrit.

¹³ Voir «Copulativas de *que galicado* » dans *Nueva Gramática...*, *op. cit.*, §40.5.4, p. 769: *Las construcciones de que galicado son características del español americano, en el que se documentan en todos los registros [...]. Las construcciones con que galicado tienen como focos a adverbios o grupos adverbiales y preposicionales. Solo excepcionalmente se construyen con focos nominales, como en ¿Quién es que llama? O en Ellos fue que me mandaron para acá. Estas últimas construcciones no son propias de la lengua culta, a diferencia de las que se forman con otros grupos sintácticos. »*

On ajoutera que dans le cadre de l'exercice de thème universitaire de concours, les étudiants savent qu'ils sont attendus sur une série de points cruciaux d'écart de langue entre espagnol et français, parmi lesquels la traduction de l'emphase en structure clivée.

Etape 1 : expliciter la forme et sa valeur dans le texte source

S'il n'avait pas été marqué, l'énoncé à analyser se serait présenté sous la forme suivante : « Dimitri pensait que les belles rencontres se produisent de cette façon-là ». **Le narrateur a souhaité distinguer, dans son discours, la manière selon laquelle se produisent les rencontres dont il est question.** Il a donc procédé à un clivage qui permet de **mettre en exergue le segment « de cette façon-là », c'est-à-dire un complément circonstanciel de manière.** On observe, en français, que le verbe « être », dont l'accord n'est pas rendu obligatoire, est au présent et que l'élément clivé est repris par le pronom relatif « que ».

Etape 2 : expliquer, en se référant au système exposé, les choix faits lors de la traduction

En espagnol,

- Le verbe **ser devra s'accorder au temps du verbe de la relative** (« *pensaba* ») → *era*
- **L'élément clivé est un CC de manière** (qu'on traduira par « *así* », « *de esa manera* ») ; il conviendra donc de le reprendre par **l'adverbe relatif « como »**
- La souplesse syntaxique de l'espagnol permet d'envisager une première position pour le verbe « *ser* » ou non

Pour toutes ces raisons, nous avons opté pour la traduction suivante : « *Era así como pensaba Dimitri que...* » ou « *Así era como pensaba Dimitri que.* »

Une alternative possible aurait été la simple antéposition du CC : « *Así pensaba Dimitri que* » (Attention ! L'ajout d'une virgule aurait alors créé un contre-sens sur la phrase : « *Así, pensaba Dimitri que* » ⇔ « Ainsi, Dimitri pensait que... ») ; mais le registre très écrit du texte source nous incite à respecter la structure clivée, et ce d'autant plus que l'espagnol le permet sans aucun type de restriction ici.

A l'issue de cette présentation, il ne nous reste plus qu'à encourager les lecteurs de ce rapport à se former avec la plus grande rigueur possible à la grammaire de l'espagnol qu'ils devront, directement ou indirectement, enseigner à leurs élèves, dans le souci de leur faire acquérir une langue modélisante. Nous souhaitons enfin bonne chance à tous les futurs candidats au concours et félicitons les lauréats de la session que vient clore ce rapport.

Épreuve de mise en situation professionnelle

Première partie de l'épreuve (en langue espagnole)

Rapport établi par Thomas Lemaire et Eva Tilly

Lorsque le candidat découvre le dossier de mise en situation professionnelle qui lui est proposé, il doit répondre à des questions (normalement connues s'il a suivi une préparation en amont) qui visent à établir une présentation des documents dudit dossier et à expliciter la relation entre ceux-ci. Cette première partie comprend un exposé d'une durée maximale de 20 minutes, suivi d'un entretien avec le jury d'une durée de 10 minutes. Lors de cette épreuve, le jury tient à s'assurer de la maîtrise de la langue espagnole (grammaire et syntaxe correctes, lexique riche et approprié) de la part du candidat. Il s'agit par ailleurs de vérifier les connaissances culturelles du candidat, connaissances suffisamment amples pour nourrir ou du moins éveiller la curiosité des élèves dont il aura la responsabilité. La maîtrise des divers outils d'analyse (de textes littéraires ou historiques ou encore de documents iconographiques ou vidéo) est également requise. En outre, rappelons que la capacité à communiquer afin de transmettre des savoirs est primordiale pour un futur enseignant.

Liste des documents principaux des sujets de la session 2021 :

1. Un extrait du film d'Ernesto Daranas Serrano, *Sergio y Serguéi*, Cuba, 2017, 93', (00:01:30-00:05:12)
2. Pablo Picasso, *Acróbata y joven Arlequín*, 1905
3. Un poème de Nancy Morejón, « Amo a mi amo », *Piedra pulida* (1986), dans *Richard trajo su flauta y otros poemas*, Madrid, Visor Libros, 1999, p. 94-95.
4. Un extrait du roman de Ramón J. Sender, *La tesis de Nancy*, Madrid, Magisterio Español, 1969 (1962), p. 25-28.
5. Un extrait du roman de Carlos Fuentes, *La región más transparente*, 1958, Madrid, Cátedra, p. 400-402.
6. Un poème de Antonio Machado, « *El crimen fue en Granada* », dans *Anthologie bilingue de la poésie espagnole*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1995, p. 600.
7. Un discours du roi Juan Carlos I prononcé à l'occasion de la commémoration du 500^e anniversaire de la découverte de l'Amérique (11 octobre 1992).
8. Un *mural* de Diego Rivera, *Detroit Industry* (fragment du panneau nord), 1932, 14,54 X 5,94m, Detroit Institute of Arts.
9. Un extrait de *Historia de las Indias* (1527-1561), livre III, chap. 3 et 4 de Bartolomé de las Casas.
10. Un extrait des *Cartas marruecas* (1789) de José Cadalso, « Carta XXI – Nuño a Ben Beley, respuesta de la anterior ».

On observe la variété des supports (extrait de film, documents iconographiques ou documents textuels) : quatre de ces documents portent sur l'Amérique latine, six sur l'Espagne. Cette année, un extrait filmique, un tableau, une fresque, deux extraits de romans, deux poèmes, un discours, deux extraits de documents à valeur historique ont été soumis aux candidats. La période embrassée couvrait donc six siècles, du XVI^e au XXI^e

Compte tenu des champs culturels abordés, qui concernent tant l'Espagne que l'Amérique latine à des époques différentes, nous ne pouvons que souligner la nécessité pour tout candidat qui envisage de se présenter au CAPES d'appréhender le monde hispanophone dans toute sa diversité. Le jury ne peut que lui préconiser de procéder à des entraînements réguliers afin d'acquérir la rigueur méthodologique et la culture suffisantes pour réussir le concours.

Aspects culturels et méthodologiques :

Les connaissances culturelles sont une condition *sine qua non* pour réussir le concours car elles sont nécessaires à tout enseignant dans l'exercice de son métier. Toutefois, le jury a parfois été décontenancé en constatant des lacunes ou confusions autour de Juan Carlos I et Felipe VI. Le tableau *Las tentaciones de San Antonio* a donné lieu à de nombreux contresens de la part de candidats ne sachant pas identifier le personnage situé en bas à droite en dépit du titre explicite de l'œuvre. Le jury a également constaté des confusions entre Jorge Manrique (poète du XV^e siècle) et Manrique Iglesias (*sic*). Des personnages historiques tels que Bartolomé de las Casas ou les acteurs de la Transition démocratique espagnole ne peuvent être inconnus d'un futur professeur d'espagnol.

Nous invitons les candidats à faire des fiches, le plus tôt possible, sur les différentes époques historiques ou les mouvements littéraires ou artistiques dans lesquels s'inscrivent les artistes proposés à l'étude.

La méthodologie, même la plus élémentaire, est une des clefs de réussite du concours. Aussi, le jury s'interroge fortement quant à la capacité d'enseigner d'un candidat lorsque celui-ci peine à distinguer discours direct et indirect ou éprouve des difficultés à identifier le personnage qui prend la parole au sein d'un dialogue.

Dans ses futures fonctions, qu'il soit affecté au collège ou au lycée, l'enseignant devra aborder des supports de différentes natures, de différentes aires géographiques et de différentes époques afin de faire progresser ses élèves tant au niveau linguistique qu'au niveau méthodologique en les sensibilisant à la compréhension de l'implicite.

Aspect linguistique :

Le niveau de langue entendu par le jury lors de la session 2021 du CAPES a été globalement satisfaisant et a permis aux candidats de poursuivre leur cheminement vers le succès. Cependant, le jury a dû sanctionner ceux dont l'expression était lacunaire ou fautive et qui ne présentait donc pas les garanties indispensables à l'exercice du métier d'enseignant d'espagnol. Le mauvais emploi ou l'ignorance même de l'enclise, de l'apocope ou la méconnaissance de certains verbes irréguliers, notamment au passé simple, ont représenté des écueils perçus comme rédhibitoires par le jury.

Parmi les critères précédemment énoncés, la langue est un point d'attention particulier. Nous ne pouvons qu'inviter les candidats, durant leur préparation et à fortiori dans le cadre des épreuves orales, à veiller à maintenir une absolue correction linguistique, laquelle passe par une bonne maîtrise de la grammaire espagnole et l'acquisition d'un lexique riche et varié. Il faut veiller, en outre, à s'exprimer dans un registre de langue adapté et proscrire toute formulation familière. Les prestations de certains candidats ont laissé le jury perplexe de ce point de vue. Enfin, le jury rappelle que le candidat doit être audible, adopter un débit de

parole compréhensible. Ces deux critères sont gage de la capacité du candidat à transmettre ses connaissances, de quelque nature qu'elles soient.

La dernière partie dite d'entretien a souvent mis en exergue une forme de relâchement. L'épreuve dure 30 minutes, l'entretien, lieu d'échange, d'approfondissement ou de correction entre le candidat et le jury ne doit pas être négligé. Bien souvent, il fait gagner de nombreux points aux candidats.

Descriptif de l'épreuve :

Le candidat dispose de 3 heures pour traiter un ensemble de trois ou quatre documents. Il s'agit de présenter les documents et de mettre en avant le lien qui les unit. Cette présentation doit se réaliser en 5 minutes environ. Il ne s'agit ni d'être exhaustif ni de se limiter à la lecture du paratexte. Le jury a valorisé les candidats qui ont su être brefs et efficaces, c'est-à-dire qui ont su extraire la substantifique moelle de chacun des documents sans pour autant verser dans le commentaire de chacun d'entre eux. Il s'agit ici d'identifier le document, d'évoquer les thèmes principaux, le registre, le ton... Ce n'est qu'à partir de ce relevé que le candidat parviendra à détacher un axe qui explicitera la relation qu'entretiennent les documents les uns avec les autres.

Les candidats qui ont pris le soin de faire allusion aux éléments cités tout en y intégrant des éléments de culture personnelle ont été récompensés.

Le jury demande une explicitation en mobilisant des connaissances personnelles : replacer un artiste dans son époque, son contexte ou son courant. Une description succincte de l'œuvre est la bienvenue : la composition d'un tableau, la forme d'un texte en prose, un mot sur la métrique. Sans adopter un vocabulaire jargonant, la précision est toujours appréciée.

Mise en relation des documents :

Cette étape peut paraître évidente mais elle est parfois survolée par les candidats. Elle est pourtant importante car elle permet au jury de vérifier si le candidat a perçu le dénominateur commun à tous les documents. Nous invitons les candidats à mettre en évidence un élément qui se déclinerait dans chacun des documents. Les documents peuvent être le reflet d'une évolution, d'un prolongement, d'une contradiction. Tous ces éléments mettront le candidat sur la piste d'un axe fédérateur qui soulignera les enjeux du corpus.

Analyse du document principal :

Il est recommandé aux candidats de réserver 15 minutes à cette partie de l'épreuve. L'exposé doit être clair, structuré et argumenté afin de convaincre le jury que le candidat est en mesure d'analyser, de synthétiser et organiser sa réflexion autour d'un document. Une prestation se limitant à 10 minutes est bien souvent synonyme de pauvreté de l'analyse.

L'introduction ne doit pas être une répétition de ce que le candidat a dit au cours des cinq premières minutes. Il convient de mettre l'accent sur la problématisation et donc sur la problématique propre audit document. Elle doit être bien définie et délivrée à un rythme modéré et de façon intelligible.

Une fois la problématique posée, il est nécessaire de proposer un plan qui permettra d'y répondre dans le développement. Même en cas d'analyse linéaire, il est de bon ton de donner un titre à chacune des parties pour que le jury puisse suivre le cheminement de la réflexion entrepris par le candidat. Une partie de plan est bien souvent associée à un mot et cela jette

le trouble ou tend à dérouter le jury. Qui plus est, il convient d'être explicite et de ne laisser aucun doute possible quant à la bonne compréhension du sens du document.

Lors du développement, on attend des candidats qu'ils répondent à la problématique qu'ils ont proposée et que ce développement corresponde au plan annoncé. Une des principales difficultés de cette épreuve est que le candidat doit développer un plan qui rendra compte des enjeux majeurs du document. Si la problématique ou le plan ne ciblent qu'un enjeu, l'analyse sera considérée comme insuffisante. Le candidat ne doit donc pas restreindre son analyse à un aspect du document mais, au contraire, l'ouvrir le plus possible, sans pour autant sombrer dans des généralités ou des lapalissades. Aussi, on ne saurait trop conseiller d'envisager une approche qui va du plus général au plus précis tout en évitant de tomber dans le déroulement d'un catalogue des thèmes et des procédés. Chaque élément sélectionné par le candidat doit donner lieu à une exploitation dans le but d'éclairer la problématique. Face à un document de nature historique, beaucoup de candidats ont eu tendance à « plaquer » des connaissances.

Ce n'est pas ce qu'exige cet exercice. Le texte ne doit pas devenir prétexte. Le contexte peut certes mettre en lumière des éléments mais une récitation de cours ne doit pas se substituer à une analyse personnelle du document. Les connaissances apportées, indispensable pour véritablement commenter, doivent être au service d'une meilleure compréhension du document. Il s'agit bien de faire une lecture active qui permettra de faire émerger le sens profond du texte : ce qu'un artiste, à une époque donnée, a voulu exprimer ou représenter. À cet égard, il était pour le moins périlleux de faire une lecture mettant à l'honneur la cause homosexuelle dans le tableau *Acróbata y joven Arlequín* de Pablo Picasso. Le jury attendait davantage une lecture qui mettait en exergue la condition de l'artiste, le désenchantement et un effet miroir générationnel.

Quant à la conclusion, celle-ci doit être brève : elle finalise l'analyse entreprise par le candidat, tout en proposant une ouverture sur toute autre chose qui pourrait faire écho à la démonstration réalisée. L'ouverture permet de montrer l'étendue de la culture du candidat. Si c'est une étape que le jury apprécie, elle ne doit pas, pour autant, à des propositions saugrenues. Autrement dit, il est demandé aux candidats de mobiliser leur culture à bon escient et non pas de placer coûte que coûte une œuvre étudiée en cours et qui par un truchement douteux serait en lien avec le dossier. L'ensemble doit être fluide. Le jury a valorisé les conclusions qui ont établi un lien direct avec la problématique et qui ont proposé une ouverture pertinente. Par exemple, la prestation des candidats ayant traité la fresque murale de Diego Rivera et qui ont ouvert sur *Autorretrato en la frontera entre México y Estados Unidos* a été valorisée.

En ce qui concerne l'entretien, il ne signifie pas que l'épreuve est finie, bien au contraire. Il permet de remettre en question le propos du candidat, d'approfondir ou de corriger des éléments. Bien souvent, la qualité de la langue pâtit, le candidat ne pouvant plus lire ses brouillons (rappelons, à ce propos, que cette attitude est sanctionnée, il est question de communiquer et non pas de lire). L'espagnol de l'entretien doit être tout aussi soigné que l'espagnol de l'analyse. Aussi, les réponses monosyllabiques ou les attitudes qui laissent penser que le candidat est fermé à l'échange sont autant de points perdus. Les questions ne sont pas des pièges, elles ont pour but d'évaluer le recul qu'est capable de prendre le candidat ou de corriger des erreurs d'étourderie dans quelques cas. Il est regrettable que

certaines préfèrent persister dans une réponse erronée plutôt que de proposer une alternative ou, à tout le moins, d'amender leur propos.

Bien que l'épreuve de la mise en situation professionnelle disparaisse des épreuves orales à partir de la session 2022, nous la retrouverons sous une autre forme à l'écrit. Gageons que ces quelques conseils pourront permettre aux futurs candidats d'appréhender le nouveau format de l'épreuve de la façon la plus sereine possible et avec profit.

Deuxième partie de l'épreuve (en langue française)

Rapport établi par Claudina Corel et Nicolas Godbert

Les conseils prodigués dans ce rapport peuvent s'avérer fort utiles pour l'épreuve écrite disciplinaire appliquée qui se déroulera à l'écrit. Nous conseillons donc aux futurs candidats de la prochaine session de lire attentivement les remarques qui suivent.

Si la première partie en espagnol vise à évaluer la solidité des connaissances que les candidats auront à transmettre et leur capacité à faire une analyse de type universitaire, la seconde partie a pour but d'apprécier leur aptitude à organiser une démarche pédagogique cohérente. Pour ce faire, il est indispensable que les candidats aient à l'esprit cette transposition didactique des savoirs dès la première étape de l'épreuve. C'est la mise en relation des documents qui va permettre de définir un ou plusieurs axes fédérateurs et de faire émerger l'intérêt culturel, pragmatique et linguistique du dossier.

En montrant les correspondances, les enrichissements, les différents points de vue des documents, les candidats pourront en dégager le fil conducteur et en montrer la cohérence interne indispensable pour proposer une démarche pédagogique pertinente et réaliste.

Cette seconde partie se déroule en français et se divise en deux temps : un exposé des candidats qui suit les six questions posées (20 minutes), puis un entretien avec le jury dont le but est de leur permettre de préciser, reformuler, parfois modifier leur proposition didactique (10 minutes).

Dans l'exposé, les candidats proposent des pistes d'exploitation des documents en lien avec l'intérêt culturel qu'ils présentent en fonction du niveau de classe et de la thématique choisie. Ils doivent ainsi présenter un ordre d'étude qui est le reflet d'une réflexion sur l'articulation et l'enchaînement progressif des documents qui composent le corpus. De la capacité des candidats à dégager un ordre pour l'étude des documents et à mettre en évidence les articulations ou les tensions qui sous-tendent le dossier dépend son aptitude à en transmettre les éléments significatifs de façon claire et précise pour les élèves. On attend des candidats qu'ils puissent envisager, de manière hiérarchisée et pragmatique, les connaissances et les difficultés spécifiques mises en évidence à travers les supports proposés. Les propositions de remédiation de ces difficultés se veulent la marque d'une réflexion distanciée sur le corpus : il ne s'agit donc pas d'établir un catalogue de connaissances, de difficultés ou de remédiations qui serait dissocié d'un projet précis. Les objectifs linguistiques visés et les activités langagières mises en pratique forment un tout cohérent, maître-mot de cette épreuve.

Consignes données aux candidats

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 ?

Bilan de la session 2021

Le jury constate que les candidats se sont dans l'ensemble bien préparés, notamment en témoignant d'une connaissance des attendus et de la méthodologie de l'épreuve. Les contenus des programmes et du CECRL sont également assez bien maîtrisés. Néanmoins, force est de constater la tendance récurrente de nombreux candidats à plaquer des éléments préparés en amont – et de ce fait peu opérants – ou à ne pas justifier leurs choix pédagogiques, l'entrée culturelle ou la thématique retenue. Nous y reviendrons plus précisément dans l'analyse des six questions.

Par ailleurs, le jury attend des candidats un minimum de connaissances sur l'histoire, la civilisation, les courants littéraires ou les artistes du monde hispanophone. Or, il a pu observer des lacunes impardonnables pour des candidats qui se destinent à devenir professeurs d'espagnol. Ainsi, certains candidats ignoraient le nom du courant artistique auquel appartient Salvador Dalí et méconnaissaient la nationalité de José Martí, parfois confondu avec San Martín ! De la même façon, dans le dossier composé d'un extrait de *La tesis de Nancy* de Ramón J. Sender, d'un extrait du film de Berlanga *¡Bienvenido Mr. Marshall!* et d'une affiche touristique de la Dirección General de Turismo, s'il n'était pas attendu une connaissance exhaustive de l'œuvre de chacun des auteurs ou cinéastes, le jury a apprécié que les candidats soient en mesure *a minima* de les situer dans un contexte de production artistique et d'en dégager l'intérêt par rapport au contexte international.

Pour mener à bien cette deuxième partie de l'épreuve sans faire de contresens sur les documents, il est donc indispensable de posséder une bagage culturel solide, fruit de lectures et de recherches personnelles. Nous insistons sur ce point car une analyse fine des supports est un préalable indispensable à leur didactisation.

Pour conclure ces premières remarques, le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité absolue de rechercher la cohérence interne de la séquence en lien avec les documents proposés, laquelle doit mener logiquement et progressivement au projet final.

Analyse des questions et cohérence avec le projet pédagogique

Dans cette partie, nous analyserons les six questions posées, nous spécifierons les problèmes rencontrés par les candidats et donnerons des conseils pour éviter les écueils les plus communs. Nous nous appuyerons pour ce faire sur trois dossiers proposés cette année : MOR-AL dont le document 1 est le poème « Amo a mi amo » (1986) de Nancy Morejón, SEN-ES dont le document 1 est l'extrait du roman épistolaire *La tesis de Nancy* de Ramón J. Sender et RIV-AL dont le document 1 est un fragment du mural de Diego Rivera intitulé *Detroit Industry* (1932).

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

Pour répondre à cette première question il ne s'agit pas de reprendre les documents et d'y adjoindre une liste interminable d'éléments culturels mais d'opérer des choix cohérents en fonction de l'axe choisi par le candidat pour étudier le dossier. Le fameux fil rouge qui doit guider toute séquence pédagogique ainsi que la problématique envisagée et le projet final sont les trois points d'ancrage des objectifs culturels. Les élèves seront ainsi capables de réfléchir à la problématique posée car les connaissances seront choisies de manière cohérente et organisée. Elles pourront être remobilisées à bon escient et les élèves seront acteurs de leur apprentissage car ils en auront compris les enjeux. Ainsi, même si Lorca est un écrivain majeur de la littérature espagnole, il n'est pas utile que les élèves connaissent l'intégralité de son œuvre pour l'étude du dossier dans lequel est proposé son poème « La aurora ». En revanche, parce que Lorca fait partie des figures incontournables de la littérature espagnole que tout candidat se doit de connaître, le jury attend une connaissance précise des quelques éléments de sa biographie ou des grands motifs qui traversent sa poésie. Le concours du CAPES ne visant pas à la vérification de connaissances encyclopédiques, on comprendra parfaitement qu'un candidat ne possède pas telle ou telle référence. Ainsi, certains candidats ont pu expliquer qu'ils s'attacheraient à faire découvrir « l'immense écrivain » qu'est Gabriel García Márquez sans être capables de citer un titre, de dégager un trait de son écriture ou de le rattacher à un courant littéraire. Il ne s'agit pas de chercher à abuser le jury mais de faire preuve de sincérité et de pragmatisme. Pour ce qui est des dossiers MOR-AL et RIV-AL, le jury a constaté avec étonnement que de nombreux candidats avaient du mal à définir le Muralisme, à différencier Conquête et Colonisation ou bien méconnaissaient totalement la Crise de 1929. Si ces éléments ont pu faire obstacle à des candidats, le jury a apprécié la sincérité de ceux qui ont été capables de le reconnaître et d'en tirer les conséquences pour une éventuelle mise en œuvre auprès d'une classe.

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

Cette année encore, le jury se réjouit de constater que les candidats possèdent une bonne connaissance des programmes mais regrette que la maîtrise du contenu des descripteurs du CECRL soit souvent défailante. Nous rappelons qu'il ne s'agit pas de donner simplement le niveau correspondant à la classe destinataire, mais qu'il faut être en mesure de le justifier en citant de manière succincte et pertinente les items qui ont permis d'opérer ce choix-là précisément. La justification est l'écueil majeur auquel se heurtent les candidats. Par ailleurs, cela suppose aussi que les candidats soient capables d'appréhender les capacités cognitives

des élèves, leur niveau de maturité et leur aptitude à prendre du recul pour pouvoir envisager les enjeux des documents et en tirer profit. Ainsi, les candidats ont souvent destiné le dossier MOR-AL à une classe de terminale LLCER dont le niveau CECRL attendu est B2/C1 mais ils ont tout aussi souvent omis de dire pourquoi. Le poème de Nancy Morejón, par son fort degré d'implicite (voix poétique, sensualité, fin ambiguë) ou la difficulté liée au contexte esclavagiste, excluait de fait tout autre niveau de classe. Encore fallait-il explicitement en formuler les raisons. Implicite, maturité et prérequis étaient trois des justifications *a minima* pour expliquer ce choix. Par ailleurs, il est parfois nécessaire de connaître les programmes des autres disciplines (notamment d'histoire-géographie, de français ou de philosophie) pour envisager une collaboration transversale et remédier à certaines difficultés propres aux documents, afin de décloisonner l'apprentissage et permettre aux élèves d'enrichir leur savoir par ces échanges et les confrontations de divers points de vue. Dans le cas du *mural* de Diego Rivera dans ce même dossier ou dans le dossier RIV-AL, la connaissance des outils propres à l'analyse iconographique pouvait être envisagée par une démarche conjointe avec le professeur d'arts plastiques, par exemple. De même, une réflexion pouvait être menée avec le professeur d'histoire autour du *Manifiesto* de ce même dossier (mise en perspective historique avec d'autres manifestes, comparaisons avec des pays comme l'URSS, etc.).

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

L'ordre des documents dépend de la cohérence interne du projet pédagogique. S'il est vrai que plusieurs ordres sont envisageables, il convient là encore d'expliquer les raisons de son choix. Ainsi, l'axe d'étude retenu, les difficultés linguistiques, pragmatiques ou culturelles, l'acquisition progressive des savoirs, les liens dialectiques entre les supports sont autant de paramètres à prendre en compte pour opérer un choix judicieux. Aucun type de support n'est plus adapté qu'un autre pour commencer ou clore une séquence, c'est leur dialogue et éclairage mutuels qui en déterminent l'ordre. Dans le dossier MOR-AL, il n'était pas souhaitable de commencer par le document 1, le poème de Nancy Morejón, non pas parce qu'il « était trop long » ou parce que « un poème peut rebuter les élèves », comme le jury a pu l'entendre parfois, mais parce qu'il présentait une forme de résistance à l'oppression en contrepoint des deux autres documents proposés. Ce même poème ne pouvait être séparé du *mural* de Diego Rivera, car ils s'inscrivent tous deux dans une unité thématique et historique forte. Quant au texte de Baldomero Lillo, plus explicite et réaliste, il permettait d'introduire la thématique des relations de domination/soumission. Certains candidats ont tendance à classer les textes en fonction de leurs difficultés lexicales exclusivement. Dans le poème « La aurora » du dossier RIV-AL, la dimension lyrique ou surréaliste était une difficulté bien plus importante que le lexique en lui-même. En définitive, il s'agit de prendre un peu de recul et d'envisager l'ordre avec bon sens, tout simplement.

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

La première démarche des candidats doit être de repérer et de hiérarchiser les difficultés qui peuvent empêcher les élèves d'accéder au sens et de réfléchir aux remédiations adaptées. Pour cela, il est essentiel de bien relier les critères du CECRL à la didactisation des documents. Certains candidats ont tendance à se centrer sur les difficultés linguistiques et ne traitent que très peu les difficultés culturelles ou pragmatiques. Cet oubli entraîne une

surexploitation des points lexicaux, grammaticaux, syntaxiques peu opérante car non hiérarchisée en une longue liste souvent bien inutile. Les aides proposées pour la remédiation sont nombreuses et doivent être guidées par le souci constant de l'accès au sens. Le jury se réjouit de constater qu'elles sont souvent pertinentes et variées (notes en bas de page, traduction, codes couleurs, boîte à outils, fiche méthodologique, etc.) mais regrette que certains candidats se contentent de les énumérer sans donner d'exemples concrets.

Les difficultés culturelles doivent également être repérées et hiérarchisées. Pour cela, il est nécessaire que les candidats s'interrogent sur ce qui va être porteur de sens pour la compréhension des documents. La plupart des candidats incluent à juste titre des chapeaux explicatifs comme remédiation mais s'arrêtent souvent à cette proposition sans en expliciter le contenu. Ainsi, par exemple, pour la contextualisation du *Manifiesto de la UGT y la CNT* du dossier RIV-AL, les grandes lignes du contexte historique (industrialisation à outrance et exploitation des travailleurs) devaient apparaître et il était judicieux d'imaginer également des remédiations sur le concept de grève générale évoquée dans ce document. En revanche, il était inutile de dresser une liste exhaustive des œuvres de Lorca pour remédier à cette difficulté culturelle du dossier RIV-AL : expliciter les spécificités stylistiques du recueil *Poeta en Nueva York* ainsi que le contexte de sa création suffisait.

Quant aux difficultés pragmatiques telles que l'analyse iconographique, les figures de style, la métrique ou l'implicite présents dans les deux dossiers analysés, elles pouvaient être remédiées, comme l'ont proposé de nombreux candidats à bon escient, grâce à la projection fragmentée du *mural* pour aider au repérage des éléments importants, la distribution de fiches-outils pour faciliter l'étude de la métrique ou la lecture par le professeur qui permettait de mettre en avant le ton revendicateur et militant du *Manifiesto*. Une démarche récurrente mais souvent peu efficace pour pallier la difficulté due à la longueur d'un texte est de le couper, méthode qui, appliquée au poème « Amo a mi amo », devenait hautement contreproductive car les élèves, non seulement perdaient de vue qui était la voix poétique, mais étaient en outre incapables de comprendre son évolution de la fascination à la haine, enjeu majeur du poème. Il est donc indispensable que les candidats repèrent le sens de chaque support pour être en mesure de proposer des remédiations pertinentes et cohérentes.

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

Il nous semble important de rappeler ici que l'on entre dans une séquence pédagogique par le volet culturel et que l'on en sort par la dimension linguistique, autrement dit, il apparaît difficile de susciter l'intérêt ou l'engouement des élèves avec l'étude des différents emplois des temps du passé (alors même que les thématiques historiques, par exemple, qui permettraient de mettre en évidence ces différents emplois, ne manquent pas). Les outils linguistiques doivent exister en lien étroit avec le projet de fin de séquence : tout d'abord ils vont permettre aux élèves d'accéder au sens et seront ensuite réinvestis lors de l'ultime étape de la séquence, c'est-à-dire le projet final qui doit être clairement défini et présenté par les candidats. Il ne s'agit donc pas, encore une fois, de dresser une liste désordonnée de points lexicaux ou grammaticaux, mais de choisir ces outils selon les spécificités de chaque document dans un souci de cohérence et de progression linguistique qui réponde aux besoins des activités langagières choisies par les candidats. Les tâches intermédiaires et le travail à la maison seront un des jalons pour réinvestir ces outils et ainsi favoriser leur assimilation. Le professeur doit toujours se demander ce qu'il veut que les élèves retiennent à la fin de la séquence, dans quel but et quels moyens il va mettre en œuvre pour qu'ils atteignent cet objectif. Le jury a valorisé les candidats qui, capables de se départir de l'effet catalogue, étaient en mesure de hiérarchiser les outils, d'en proposer une classification et par exemple de distinguer ce qui relevait de l'acquisition ou de la réactivation. À titre d'exemple, dans le dossier SEN-ES et plus

spécifiquement concernant l'extrait du film de Berlanga, certains candidats évoquent la nécessité de faire acquérir le lexique de l'analyse filmique. C'est une proposition évidemment judicieuse à condition que le candidat soit en mesure d'opérer des choix, d'en indiquer les justifications et surtout de les mettre au service de l'accès au sens. Ainsi, distribuer une fiche récapitulant des éléments de lexique de l'analyse filmique qui ne seraient pas directement mis au service de l'analyse des effets produits et de la construction du sens, reviendrait – s'agissant d'un texte – à distribuer une fiche rappelant les éléments de la ponctuation et invitant les élèves à les retrouver dans un texte sans en commenter le sens ou les effets. De la même façon, si la plupart des dossiers se prêtaient à l'évocation d'un travail sur les temps du passé, le jury a apprécié les candidats capables, par exemple, de proposer une réflexion sur les valeurs des temps du passé et leur alternance en s'appuyant sur un ou deux exemples précis.

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

Les activités langagières de réception et de production à l'oral et à l'écrit sont connues et systématiquement évoquées par les candidats. Les attentes du jury reposent bien plus sur des propositions de mise en situation concrète que sur le simple fait de nommer une activité langagière. Le candidat qui précise que pour aborder le poème de Lorca il « fera une compréhension de l'écrit » ne dit rien de ce qu'il mettra véritablement en œuvre pour permettre aux élèves d'accéder au sens du poème. Si le jury ne saurait attendre des candidats qu'ils aient une expérience ou qu'ils fassent des propositions qui s'appuient sur un vécu, il convient néanmoins pour cette dernière question de proposer des possibles, d'envisager des pistes, de montrer au jury sa capacité à envisager une situation de classe et d'en mesurer les enjeux.

Les programmes du lycée, tout comme ceux du collège réaffirment l'importance de la démarche actionnelle. La tâche proposée doit être entendue comme un acte social, cet acte social présente une situation de la vie réelle. L'activité envisagée ne saurait placer l'élève dans une situation dans laquelle il lui est impossible de se projeter. Il faut retenir que l'approche actionnelle ne vise pas autre chose qu'à donner du sens aux apprentissages, c'est-à-dire à permettre à l'élève de comprendre ce qu'il apprend et en quoi cela est important.

Nous le répétons donc, il s'agit pour les candidats de construire un projet final cohérent, toujours adapté au niveau cible, sans aller chercher des idées aberrantes et problématiques qui mettraient les élèves dans des situations inacceptables. Si le jury a eu le plaisir d'entendre des projets de qualité, il a parfois pu avoir des propositions absolument surprenantes de la part de futurs professeurs. Nous n'en donnerons qu'une à titre d'exemple : « *Eres un esclavo al servicio de tu amo. Trabajas en una mina. Describe tu jornada de ayer y explica si te gusta tu trabajo* ».

Conseils et dernières remarques

Le temps imparti pour la préparation de cet exposé de 20 minutes est de 2 heures. Pour gérer avec efficacité les différentes étapes de l'épreuve un entraînement régulier tout au long de l'année est indispensable. L'entretien qui s'ensuit permet au jury de revenir sur certaines propositions des candidats, non pour les mettre dans l'embarras mais, au contraire, pour leur permettre d'améliorer leur prestation en revenant sur des points obscurs ou incomplets. Il s'agit donc de prendre le temps de réfléchir à une nouvelle proposition cohérente et précise. Pour ce faire, nous conseillons aux candidats d'utiliser une langue soignée, un registre soutenu, d'avoir une attitude réceptive et une posture à la hauteur de ce que l'institution attend

d'un futur professeur. Une dernière remarque concernant les termes de didactique souvent entendus par le jury : il ne sert à rien d'employer les termes de « classe inversée », « lecture modélisante » ou « progression spiralaire » si les candidats ne maîtrisent pas les procédés auxquels ils renvoient.

Conclusion

Le jury de cette dernière version du CAPES avant la réforme de 2022 espère que ce rapport sera utile aux futurs candidats. Quelle que soit l'épreuve de didactique à l'écrit ou à l'oral, l'essentiel est de s'y préparer de manière rigoureuse et approfondie, d'en connaître parfaitement les attendus pour proposer une démarche pédagogique organisée, argumentée et cohérente et d'adopter une posture professionnelle qui reflète non seulement une bonne maîtrise des savoirs mais également la capacité à les transmettre avec bienveillance aux élèves afin de contribuer à aiguïser leur curiosité intellectuelle, à leur donner une plus grande autonomie et à en faire des citoyens à part entière.

Le jury adresse tous ses vœux de réussite aux futurs candidats.

ÉPREUVE D'ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER

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

Rapport établi par Anne-Laure Kervarrec et Carlos Tous

1. Le déroulement

Cette partie de l'épreuve, entièrement en espagnol, vise à vérifier la capacité à comprendre un document audiovisuel authentique et à l'expliquer en restituant de manière claire et ordonnée ses différentes unités de sens. Elle n'est pas soumise aux notions du programme scolaire et aucune didactisation du document n'est attendue.

Déjà évoqués dans les rapports des années antérieures, les points suivants méritent tout de même d'être rappelés par le jury :

- Le niveau de la compréhension de l'oral attendu correspond à celui de l'utilisateur expérimenté (niveaux C1-C2 du CECRL). Par ailleurs, les candidats doivent être en mesure de saisir les nuances et les principaux enjeux des supports proposés en s'appuyant sur les éléments qui les composent : interventions orales, ton, musique, son, mise en scène, décor, encadrements, mouvements de caméra, montage, etc.
- Une connaissance riche et précise des aires hispanophones et des périodes concernées par les documents est indispensable. En effet, les spécificités linguistiques, sociales, politiques, historiques, culturelles et artistiques présentes dans les documents doivent être identifiées et complétées par les candidats afin de bien les

contextualiser. Ainsi, la curiosité intellectuelle à l'égard du monde hispanique doit permettre aux candidats de mettre en relation les informations explicites et les implicites.

- Le niveau d'expression orale attendu est celui d'un futur enseignant d'espagnol et correspond également aux niveaux C1-C2 du CECRL. Les candidats doivent donc faire preuve d'autonomie et de maîtrise, tant dans l'exposé que dans l'entretien. Nous insistons sur le caractère modélisant de la langue des futurs enseignants et sur la rigueur et la finesse universitaires de cette partie de l'épreuve. De ce fait, la richesse et la qualité de la langue sont prises en compte et valorisées.

2. Sujets de la session de 2021

Le panel de vidéos proposé lors de cette session 2021 s'est montré varié, tant par leur nature que par les aires géographiques auxquelles elles faisaient référence (Argentine, Bolivie, Colombie, Cuba, Espagne, États-Unis, Mexique, Pérou), mais également du point de vue des dates de parution, même si l'on remarque une grande proximité avec l'actualité (entre 2016 et 2021). De ce fait, plusieurs candidats ont réussi à contextualiser, expliciter ou établir des liens avec d'autres faits d'actualité ou historiques grâce à leur culture générale et à leurs connaissances sur les différents pays ou sociétés hispanophones, compétences essentielles à tout candidat qui sera amené à enseigner auprès de jeunes collégiens et/ou lycéens.

Le format :

La variété des supports présentés implique la nécessité de se former à analyser tous types de documents audiovisuels. En effet, les candidats de la session 2021 ont été amenés à analyser un extrait de film de fiction, un spot de campagne électorale, des reportages, des campagnes publicitaires, des bandes-annonces de films documentaires et le vidéoclip d'une chanson.

Il semble donc évident que l'on n'attendait pas d'un candidat qu'il aborde et analyse un extrait de film de fiction (*Mientras dure la guerra*, d'Alejandro Amenábar) de la même manière qu'un reportage (« ¿Qué significan los antimonumentos en Ciudad de México? ») ou une campagne électorale (« *El valor para cambiar* »). Même si le langage de l'analyse filmique et les procédés formels utilisés peuvent se croiser, l'angle d'approche et le point de vue sont différents.

C'est au moment de faire le lien entre fond et forme que plusieurs candidats ont réussi à donner du sens à leur propos et à réellement analyser et interpréter la vidéo, alors que d'autres se sont contentés de réaliser une analyse très générale, sans repérer ni identifier les enjeux : par exemple, dans le spot d'Alexandria Ocasio-Cortez (« *El valor para cambiar* »), il était important de mettre en avant tous les procédés utilisés pour promouvoir la candidature de cette « Nuyoricaine » et donner d'elle une image de femme sympathique mais forte, de confiance, proche du peuple, ainsi que ceux utilisés pour convaincre de voter pour elle, par exemple.

De même, lorsque les candidats ont analysé le clip de la chanson « *Robarte un beso* », de Carlos Vives et Sebastián Yatra, certains ont bien réussi à restituer le contenu en s'appuyant sur le montage dynamique, les champs/contre-champs, la répétition des séquences de plans, le son et les instruments de musique ou les différents espaces et transitions, en les mettant au service du sens et du message véhiculé dans la chanson.

Les contenus :

Les supports proposés offraient aux candidats une gamme large de thématiques, abordant des sujets de société (la légalisation de l'avortement en Argentine dans « *Argentina legaliza el aborto. Así fue el triunfo de la marea verde* » ou encore la lutte contre l'exploitation minière au Pérou avec *Hija de la laguna*), des événements historiques (le discours de Miguel de Unamuno dans *Mientras dure la guerra*), politiques (la campagne « *El valor para cambiar* »), entre autres. Ils ont pu également découvrir ou retrouver des luttes de femmes (*Hija de la laguna*, « *La pollera, símbolo feminista indígena y discriminatorio en Bolivia* ») : plusieurs candidats ont profité de l'occasion pour proposer des liens judicieux avec d'autres protagonistes espagnoles ou hispano-américaines ou avec des luttes amérindiennes.

De manière générale, les vidéos proposées renvoyaient à l'actualité plus ou moins proche que tout candidat se doit de connaître. Ce concours vise à recruter de futurs enseignants qui seront amenés, une fois en poste, à sensibiliser à leur tour des élèves à l'actualité du monde hispanique.

L'objectif de l'épreuve n'est pas de valider une culture encyclopédique mais bien de permettre aux candidats de montrer une compétence culturelle de niveau C2.

Les différents pays représentés dans les vidéos donnaient aussi la possibilité aux candidats de repérer de nombreux éléments propres tels que des accents, lieux, paysages, ethnies, vêtements traditionnels, entre autres. Les membres du jury regrettent cependant que trop peu de candidats aient exploité ces aspects.

S'il n'était pas attendu des candidats qu'ils reconnaissent le paysage particulier de la Represa del Sisga, en Colombie (« *Robarte un beso* »), ils pouvaient connaître les chanteurs ou reconnaître leurs accents colombiens et les mettre en lien avec la grande ville que l'on observe dans le clip (Bogota), ou encore remarquer les vêtements et instruments traditionnels du musicien. Il en est de même pour les lieux emblématiques de la capitale mexicaine dans le reportage « *¿Qué significan los antimonumentos en Ciudad de México?* » : on peut citer la Plaza de la Constitución – El Zócalo – ou encore le Palacio de Bellas Artes.

De même, certains candidats ont habilement réussi à identifier, dans la campagne publicitaire d'Euskadi Turismo, des paysages typiques du Pays basque espagnol, la musique celte, des vêtements et métiers traditionnels, et mettre en avant les caractéristiques de la prosodie basque (accentuation en fin de phrase, par exemple).

Présentation des extraits :

« *Discurso de Unamuno* », un extrait (3'08") du film *Mientras dure la guerra*, réalisé par Alejandro Amenábar en 2019. Dans cet extrait, l'écrivain et philosophe espagnol Miguel de Unamuno prononce son discours du 12 octobre 1936 dans le *paraninfo* de l'Université de Salamanque, moment pendant lequel il met en exergue la fracture qui apparaît alors entre les deux Espagne.

Bande-annonce (2'42") du long-métrage *Leo a la vida* (2017) de Julio Suárez. Le documentaire est un hommage à l'engagement de la Cubaine Leonela Relys, créatrice de la méthode d'alphabétisation pour adultes « *Yo sí puedo* ». Les différents témoignages mettent en avant l'importance de cette lutte, sa dimension internationale et communautaire.

« *El valor para cambiar* » est un spot vidéo (2'14") diffusé dans le cadre de la campagne électorale d'Alexandria Ocasio-Cortez (femme politique états-unienne, issue d'une famille d'origine portoricaine) dans la course aux sièges de la chambre des Représentants (New

York) de 2018. Dans ce spot, son parti cherche à convaincre des électeurs en présentant des éléments de sa vie ainsi que son engagement politique.

Le spot publicitaire « *Cuánto sabes de tu familia* » (3'07") de la multinationale suédoise IKEA, diffusé en Espagne durant les fêtes de Noël, présente un concours télévisé faisant participer plusieurs familles, sous forme de questions/réponses sur des thèmes variés dans un premier temps, puis davantage personnelles sur les membres de chaque famille dans un second temps. Les questions, ainsi que les réponses erronées ou l'absence de réponses, mettent en évidence à la fois le manque de communication entre les générations d'une même famille et la place grandissante et envahissante des réseaux sociaux.

« *Argentina legaliza el aborto. Así fue el triunfo de la marea verde* » (2'33") est une information diffusée sur la chaîne Euronews España, quelques jours seulement après l'adoption par le Sénat argentin d'une loi en faveur de l'avortement (30 décembre 2020). Il nous transmet les réactions immédiates de la population, des groupes féministes, de certains membres du gouvernement, ainsi que d'organisations contre cette loi.

Le vidéoclip de la chanson « *Robarte un beso* » (3'17"), des chanteurs colombiens Carlos Vives et Sebastián Yatra, a été réalisé en 2018 par Daniel Duran. Ce clip parcourt différents endroits de Colombie en montrant dans quelle mesure la musique se met au service de l'expression des sentiments, quel que soit l'âge des personnages. Cette diversité d'espaces et de générations trouve un écho dans l'hybridité musicale de la chanson, où fusionnent deux genres caribéens aux origines différentes : le *vallenato* et le *reggaeton*.

Un extrait du reportage *Enrique Cervantes, « El Bonito Tianguis »* (3'16") présentant le projet *El Bonito Tianguis*, diffusé sur les réseaux en 2019. Il se présente sous la forme d'une interview de son créateur et directeur, Enrique Cervantes, et met en lumière son idée de rapprocher les consommateurs des producteurs via des circuits courts (*tianguis* faisant référence à des marchés en extérieur très populaires au Mexique et existant depuis la période préhispanique).

« *La pollera, símbolo feminista indígena y discriminativo en Bolivia* » (3'17") est un reportage de l'agence AFP en espagnol qui présente les *cholitas*, ces femmes boliviennes qui portent l'habit traditionnel, la *pollera*, sous différents angles : des témoignages de femmes, un regard davantage officiel et une voix critique.

« *¿Qué significan los antimonumentos en Ciudad de México?* » (3'10") est un reportage diffusé en 2019 par le canal RT (Russia Today) en espagnol et qui présente un circuit touristique alternatif de la capitale mexicaine. Ces « antimonuments » ont pour objectif la mise en lumière d'événements souvent traumatisants et impunis, ainsi que de personnages ou figures héroïques de l'histoire nationale. Ils cherchent à dénoncer l'impunité de certains crimes et exigent que justice soit faite.

Le spot « *Un país habitado por seres mágicos* » (3'32") fait partie d'une campagne publicitaire réalisée en 2016 par Euskadi Turismo. L'objectif est de montrer les charmes et l'enchantement du Pays basque espagnol et son lien avec les légendes, pour inciter les touristes à aller visiter cette communauté autonome. On y perçoit une volonté claire de

s'éloigner des stéréotypes et de valoriser le patrimoine local en montrant sa richesse et sa diversité.

La bande-annonce du documentaire *Hija de la laguna* (2'27''), réalisé par Ernesto Cabellos Damián, et diffusé en 2021, dénonce l'exploitation minière dans la région de Cajamarca, au Pérou, ses conséquences sur les communautés indigènes de la zone, ainsi que la résistance qui se met en place.

3. Remarques générales sur les exposés et les échanges avec le jury de la session de 2021

- Savoir présenter un document audiovisuel :

Le jury rappelle l'importance d'identifier la nature spécifique des documents. Sans prétendre à l'exhaustivité, voici les types de vidéos que les candidats peuvent rencontrer : des spots publicitaires, bandes annonces, courts / longs-métrages, campagnes de sensibilisation, *making of*, clips de chanson, reportages, documentaires, extraits de film, etc.

Un candidat ne peut se contenter de dire qu'il s'agit d'une « vidéo » ou de lire la présentation indiquée sur le sujet.

Le format, le thème, les intervenants, des indications sur l'aire géographique (en prenant appui sur les accents, les paysages, les monuments, les vêtements, entre autres) sont autant d'éléments qui aident à définir de façon précise le document à analyser.

Tous ces éléments, nommés en introduction, doivent être repris par la suite et développés. C'est au moment de l'analyse que la nature du document fait sens : comprendre et annoncer la nature exacte de la vidéo est une première étape indispensable puisque celle-ci conditionne l'analyse qui s'ensuit ; un spot publicitaire n'a pas les mêmes codes qu'un spot de campagne électorale ou qu'un reportage. Les objectifs et enjeux ne sont pas les mêmes et les outils utilisés, même s'ils peuvent se croiser, n'ont pas les mêmes effets.

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 :

Comme indiqué précédemment, l'introduction permet de poser les bases de l'analyse. Ensuite, les candidats doivent restituer le contenu du document de façon ordonnée et claire. Cette compétence sera mobilisée lorsqu'ils s'adresseront aux élèves en tant qu'enseignants. Il a été parfois peu aisé de comprendre où certains candidats voulaient en venir.

Dans cette optique, le jury a apprécié l'annonce d'un découpage logique et cohérent, ainsi que l'annonce d'une problématique pertinente. Par ailleurs, les candidats qui ont réalisé des transitions ou des rappels de parties ont grandement facilité la compréhension et la fluidité de leur présentation.

Il convient de rappeler que raconter ce que l'on entend, ce qui est dit ou ce que l'on voit dans la vidéo n'est pas suffisant. De même, il serait totalement incongru d'énumérer une liste de procédés cinématographiques utilisés sans en proposer une interprétation. Il est important d'analyser le lien entre le fond et la forme et de trouver le juste équilibre entre la restitution du contenu et l'interprétation de celui-ci afin de donner du sens à l'analyse.

En outre, le jury attendait des candidats une compréhension fine des documents audiovisuels. Alors que certains se sont contentés de raconter ce qu'ils ont vu, d'autres ont au contraire réussi à lier de façon habile l'image et le son.

Le jury a eu le plaisir d'entendre des candidats présenter des exposés riches, bien construits et, lorsque cela s'y prêtait, étayés par de solides connaissances du monde hispanique.

- Restituer le sens du document :

Nous attirons l'attention sur l'importance d'éviter la paraphrase lors de la restitution des informations présentes dans les documents. C'est pourquoi les candidats qui ont su donner sens aux éléments perçus ont été valorisés. Les informations visuelles et auditives étaient abondantes. Au niveau thématique, les réalités sociales et culturelles exposées étaient très variées. Plusieurs documents étaient marqués par une hybridité linguistique, culturelle ou géographique (juxtaposition de variantes linguistiques, de traditions ou de zones géographiques différentes). Il était donc nécessaire de bien souligner ces spécificités et de hiérarchiser les informations en les reliant à la thématique principale. Pour la plupart des documents, il était indispensable de justifier la multiplicité de localisations ou d'intervenants, ainsi que l'hétérogénéité des outils visuels et acoustiques, afin de donner du sens aux contenus et à l'explication. Souvent, les contenus explicites ont été peu mis en valeur, ou alors à peine énumérés, en ignorant des informations qui étaient porteuses de sens. À l'inverse, l'implicite a très souvent été ignoré, d'où les descriptions et paraphrases dépourvues de sens.

- Contextualiser les idées exposées :

S'il est vrai que l'aire géographique et linguistique a été indiquée par la plupart des candidats, le contexte n'a pas toujours été étoffé. En effet, rares sont les candidats qui ont apporté des précisions concernant l'ancrage culturel, social ou historique des documents.

Cette contextualisation, cruciale, permettait de vérifier l'aptitude des futurs enseignants à identifier les spécificités socioculturelles des documents proposés. Ainsi, il convenait de repérer et de mettre en contexte les accents, les monuments, les faits culturels, les vêtements ou les paysages, ainsi que les éléments musicaux ou sonores. À ce propos, très peu de candidats ont su reconnaître des éléments caractéristiques du paysage andin qui prédomine dans le vidéoclip de « *Robarte un beso* » : les hauts plateaux de la cordillère, le climat froid (suggéré par les vêtements) ou l'architecture coloniale d'une ville de montagne (quartier La Candelaria de Bogota) sont autant de détails « froids » qui s'opposent à la « chaleur » de l'atmosphère caribéenne de la chanson (l'accent de Carlos Vives, le *vallenato* et le *reggaeton*), contraste que les candidats auraient dû souligner.

Souvent, ce manque de précisions s'accompagnait d'une tendance à la généralisation : dans l'explication de « *La pollera, símbolo feminista indígena y discriminativo en Bolivia* » ou de *Hija de la laguna*, par exemple, au lieu de se contenter de présenter les populations indigènes comme les victimes de l'oppression d'un monde occidentalisé, il était préférable de mettre l'accent sur les enjeux de la lutte menée par ces communautés pour la reconnaissance de leurs droits.

Par ailleurs, il était pertinent de repérer et de nuancer le croisement de sociétés que proposaient plusieurs documents. Nous pouvons citer, entre autres, la sympathie qui transparait dans le discours de l'équipe de la chaîne espagnole Euronews à l'égard de la légalisation de l'avortement en Argentine (« *Argentina legaliza el aborto...* »), mais aussi l'importance accordée de façon stratégique à la communauté hispanique de New York en choisissant l'espagnol comme langue de communication dans le spot de la campagne électorale d'une candidate dont la langue première est l'anglais (« *El valor para cambiar* »), ou

encore le paradoxe établi dans *Enrique Cervantes*, « *El Bonito Tianguis* » entre, d'une part, la revendication d'une agriculture paysanne, traditionnelle et populaire et, d'autre part, les classes aisées de la capitale mexicaine qui constituent la clientèle principale de ce marché.

Enfin, si de très nombreux candidats se sont efforcés de contextualiser les idées exposées par les documents, très rares sont ceux qui ont pensé à analyser leur contexte de réception : à quels publics d'adressent ces documents et que peut-on en déduire ?

- **Identifier les procédés techniques et les mettre au service de l'exposé :**

Malgré les efforts fournis par la plupart des candidats lors de l'identification des procédés cinématographiques, celle-ci était souvent lacunaire ou imprécise, ce qui explique les confusions dans l'exposé. À titre d'exemple, les différences entre voix off et voix over, ou entre panoramique, zoom et travelling, ainsi que leurs spécificités, sont maîtrisés par très peu de candidats.

Par ailleurs, certains se sont contentés d'énumérer des procédés filmiques sans mobiliser ces aspects formels dans le but de saisir les contenus ou les messages transmis. Certes, savoir identifier et nommer correctement les outils filmiques est une étape fondamentale de l'analyse, mais le but de l'exercice est de mettre ces outils au service de l'explication du sens. Une fois la nature des documents et les procédés filmiques identifiés, il convenait donc de démontrer pourquoi les réalisateurs y recourent : en ce sens, la bonne maîtrise de ces procédés constitue un véritable outil d'analyse.

- **Savoir conclure :**

Plus qu'un résumé du contenu, il était attendu des candidats qu'ils effectuent un rappel synthétique de leur exposé, en insistant sur les sujets abordés et les principaux axes d'analyse. Pendant cette session de 2021, malgré des conclusions souvent expéditives, plusieurs candidats sont parvenus à proposer des pistes de réflexion très pertinentes, notamment dans l'ouverture. D'autres, même si ce n'est arrivé que rarement, ont profité de la conclusion pour prendre du recul, nuancer ou apporter un regard critique sur le document, choix qui avait le double avantage de valoriser leur exposé et d'anticiper sur l'échange avec le jury. Nous rappelons cependant que cette manière de clore l'exposé était valorisée en fonction de sa pertinence et sa cohérence par rapport à la thématique générale du document.

- **Échanger avec le jury :**

Le but principal de cette partie n'est autre qu'inviter les candidats à approfondir, spécifier ou rectifier les aspects de leur exposé qui ont attiré l'attention des membres du jury. En ce sens, il ne faut pas imaginer que les questions posées constituent des pièges. Bien au contraire, il s'agit de pistes qui permettent aux candidats d'éclaircir, de compléter ou d'affiner une affirmation. Savoir revenir sur un aspect confus, reformuler une idée, corriger un argument ou apporter des exemples pour illustrer son propos : voilà les habiletés de l'interaction qui ont permis à plusieurs candidats de confirmer leur démarche argumentative, un atout indéniable dans l'exercice du métier d'enseignant.

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

Rapport établi par Eva Touboul et Grégory Dubois

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 à partir d'un dossier dure 30 minutes et se déroule entièrement en français. Le jury a conseillé aux candidats de faire leur exposé en 20 minutes maximum pour profiter de 10 minutes d'entretien.

La consigne n'était pas nouvelle et les onze dossiers proposés aux candidats pour cette dernière épreuve d'analyse de productions d'élèves étaient composés de trois copies de production écrite chacun. La diversité des thèmes et des axes culturels retenus correspondait à la variété des classes qui allaient du cycle 4 au cycle terminal et traitaient aussi bien de la présence des langues indigènes dans les sociétés multiculturelles latino-américaines que du tourisme de masse en Espagne ou des espaces urbains.

Il s'agissait, comme lors des sessions précédentes, de démontrer, d'une part, sa capacité à analyser le contexte d'enseignement ainsi que les spécificités de la séquence pédagogique dans laquelle s'intègrent les productions des élèves et, d'autre part, à faire montre de sa compétence à évaluer/diagnostiquer les acquis des élèves et à mettre en place des stratégies de remédiation, tant individuelles que collectives, en proposant des pistes concrètes. La posture préprofessionnelle ainsi que la qualité de la langue française sont des compétences essentielles à l'exercice du métier d'enseignant et ont été évaluées.

2- Analyse du contexte d'enseignement, spécificités et enjeux de la séquence : connaissance du système éducatif français, et des enjeux du cours d'espagnol au collège et au lycée

Il s'agissait de la dernière session du concours du CAPES proposant cet exercice parmi les épreuves d'admission. Pour cette raison, plutôt que de revenir sur ses attendus précis, nous souhaitons tirer un bilan de cet exercice afin d'apporter des conseils aux futurs candidats en vue des nouvelles épreuves d'admissibilité et d'admission (*Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation* (BO du 25 juillet 2013) : Compétence 2, 5, 10, 13).

Les sujets soumis aux candidats offraient des contextes d'enseignement très variés cette année encore : établissements de centre-ville dans des villes moyennes, collèges

relevant du Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) dans des quartiers « Politique de la ville », lycées ruraux, classes bilangues, sections européennes, binationales Bachibac, classes incluant des élèves à besoins particuliers... Une partie des admissibles a su proposer des lectures critiques très pertinentes de ces dossiers, en articulant les informations sur le contexte d'enseignement avec les choix pédagogiques effectués par l'enseignant, ses objectifs, les outils mis en place et les valeurs transmises à l'occasion de la séquence. Cependant, un nombre encore trop important de candidats semble ne disposer que de connaissances très approximatives sur ce qui se cache derrière les différentes appellations : dispositifs particuliers aux réseaux d'éducation prioritaire (limitation du nombre d'élèves par classe, renforcement de l'encadrement...) permettant un accompagnement spécifique tenant compte du profil socio-culturel des élèves qui y sont scolarisés, caractéristiques socio-culturelles d'une zone rurale, rurbanne, urbaine, spécificités des classes bilangues (que les candidats qualifient souvent de « bilingues »), élèves issus d'ULIS, etc. Dans ces cas, assez courants, les candidats sont restés vagues et ont laissé transparaître leurs lacunes relatives à leur connaissance du système éducatif, y compris sur des aspects qui pourraient sembler élémentaires : volume horaire dédié à la LVB, niveaux du CECRL attendus... alors que ce sont des points à prendre en compte pour apprécier le rythme et la progressivité des apprentissages

En revanche, on a pu constater avec satisfaction que la plupart des admissibles avaient globalement une bonne connaissance des programmes, même si certains ne semblaient pas très au courant de la réforme du lycée, et se référaient à des axes des anciens programmes (quand ils ne les inventaient pas). Le plus souvent, les candidats ont su identifier l'axe / le thème de la séquence proposée quand il n'était pas mentionné.

Dans la perspective des nouvelles épreuves du concours, la connaissance des différents contextes d'enseignement et du fonctionnement des établissements doit impérativement être consolidée : en effet, lors du 2^e oral, les candidats seront amenés à réagir à des situations d'enseignement et de vie scolaire qui mettront en jeu une bonne maîtrise de l'écosystème des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), du rôle des différents acteurs qui y interviennent, des institutions qui participent à leur organisation et des différents dispositifs existants pour accompagner la réussite des élèves, mais aussi la prise en compte de leur maturité tout au long de leur parcours. Il leur faudra aussi être en mesure d'articuler ces connaissances avec la transmission des valeurs citoyennes.

De même, une bonne maîtrise des programmes sera nécessaire, tant pour l'épreuve écrite disciplinaire appliquée, pour laquelle les candidats devront élaborer une séquence à partir d'un corpus de documents en fonction d'un axe / thème donné, que pour la première épreuve orale, pour laquelle ils devront proposer un projet de séance s'inscrivant dans un axe / thème indiqué, incluant le document audiovisuel qu'ils auront auparavant étudié. Une connaissance des programmes d'enseignement des autres disciplines (tout particulièrement français, histoire-géographie-éducation morale et civique, mais aussi sciences de la vie et de la terre, par exemple) permettra d'envisager ces séquences / séances en concevant l'enseignement de l'espagnol comme l'un des aspects de la formation de l'élève, dans une interaction avec le reste des enseignements.

3- Acquis, erreurs significatives et remédiations

Les meilleures prestations ont été celles de candidats qui ont su mettre à profit une préparation rigoureuse tout au long de l'année leur permettant d'allier les connaissances théoriques et les propositions concrètes pour relever, identifier et hiérarchiser, avec discernement, les acquis et les erreurs en fonction des objectifs de la séquence, du niveau de la classe et du niveau du *CECRL* visé (*Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation* : Compétences 3, 4, 5, P3, P4 et P5).

Ces candidats ont su mener une véritable réflexion pour discriminer les acquis linguistiques (sémantique, morphosyntaxe, orthographe), culturels (connaissances historiques, littéraires, artistiques...) et pragmatiques (les savoir-faire, la méthodologie, le respect des consignes explicites ou implicites), que ce soit copie par copie ou objectif par objectif. Certains autres n'ont malheureusement pas su repérer les différents acquis alors qu'il s'agit d'une phase essentielle de l'évaluation positive que mène l'enseignant dans sa pratique quotidienne avec les classes et témoigne d'une posture préprofessionnelle adéquate.

Les candidats s'étant préparé à l'épreuve ont su procéder à une typologie des erreurs relevées à partir d'un « panel d'erreurs significatives », comme les y invite la consigne, et non pas à un catalogue exhaustif inopérant. Le repérage rigoureux des acquis et des erreurs à l'aune de la consigne et faisant partie des objectifs de la séquence d'enseignement, ou hors objectifs mais attendus au niveau *CECRL* visé, est la condition nécessaire pour pouvoir s'interroger sur la nature, l'origine, la récurrence, le caractère significatif de l'erreur. Pour les erreurs grammaticales, le jury attendait, bien entendu, que les candidats utilisent les outils nécessaires pour décrire la langue (identification des catégories, des fonctions syntaxiques...) et qu'ils soient en mesure d'expliquer avec pertinence la typologie des erreurs relevées.

Ce diagnostic des acquis et des erreurs permet d'apprécier et de justifier l'adéquation des productions avec les niveaux de connaissance et de compétences attendues pour la classe cible en s'appuyant sur les descripteurs du *CECRL*, les programmes officiels, la connaissance des dispositifs spécifiques (section bilangue, section européenne, section binationale *BachiBac*), enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères en espagnol).

En s'appuyant sur le bilan diagnostique précédemment élaboré, des candidats ont su proposer des pistes de remédiation concrètes et réalistes. Les remédiations, qu'elles soient individuelles ou collectives, doivent répondre à un cheminement réflexif de l'enseignant qui veillera à varier les formes sociales de travail selon leur pertinence et à proposer des outils adaptés et maîtrisés tout en s'appuyant sur les données du dossier (contexte d'enseignement, documents-supports et mise en œuvre pédagogique). D'autres n'ont malheureusement pas proposé d'autre remédiation que le recours méthodique aux fiches de révision et à l'indice grammatical du manuel ; à l'évidence ils ne maîtrisaient pas les outils numériques qu'ils évoquaient.

4- Positionnement préprofessionnel

Le jury souhaite rappeler que les épreuves orales ont une dimension préprofessionnelle à laquelle les candidats doivent se préparer pour se positionner comme enseignants. La capacité à communiquer de façon claire et précise est, dès lors, essentielle aussi bien dans la phase d'exposé que dans celle de l'entretien. On attend d'un futur enseignant qu'il développe une réflexion claire, qu'il ne se perde pas dans ses notes, qu'il regarde l'ensemble du jury et que ses gestes, ses mimiques correspondent à une kinésique

adéquate. Lors de l'exposé, il est également attendu que le candidat parvienne à gérer son temps.

L'entretien a souvent permis à certains de démontrer leur capacité à remettre en question des aspects qu'il convenait de revoir ou d'approfondir et bon nombre d'entre eux ont mis à profit l'échange avec le jury pour montrer que leurs connaissances pouvaient s'articuler plus pertinemment avec les situations d'enseignement proposées (*Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation* : Compétence 14). Ainsi ont-ils pu témoigner de leur souplesse intellectuelle, d'une part, et de leur maturité pour se projeter dans le métier, d'autre part. Que soient félicités ceux qui ont su adopter la posture d'un futur enseignant capable d'échanger autour d'une réflexion pédagogique complétée ou amendée avec pertinence lorsque les remarques du jury les y invitaient.

Trop souvent le jury a également constaté que s'il demandait à un candidat de lui expliquer le fonctionnement de la langue comme s'il était face à un élève (*ser / estar*, enclise, accentuation tonique, *por / para*, emploi des temps du passé, etc.), il en était incapable.

Le jury n'a jamais tendu de piège aux candidats, la majorité l'a bien compris et a utilisé ce temps d'échange avec profit sans plaquer des « recettes pédagogiques » toutes faites et sans pour autant remettre complètement en question l'ensemble de leurs propositions.

Il est conseillé à chacun de se préparer à cet échange en adoptant une posture critique de son propre travail, même lorsqu'il est manifestement bon, pour fourbir ses arguments et pour être le moins décontenancé lors de l'entretien. Un regard distancié et professionnel mais surtout pratique et du bon sens sont nécessaires au bon exercice de la fonction d'enseignant.

5- Qualité de la langue française

Pour finir, le jury souhaite rappeler aux candidats l'importance cruciale que revêt la qualité de la langue française qui est l'une des compétences évaluées et qui fait partie du *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation* (Compétences 7 et P2). Une langue française correcte aussi bien au plan phonologique, morphosyntaxique que lexical est indispensable. Cela implique logiquement que les candidats s'expriment dans une langue modélisante et éliminent des erreurs de français malvenues chez de futurs enseignants.

Si le jargon non maîtrisé est à proscrire, en revanche, le jury a apprécié l'emploi par certains d'une terminologie grammaticale, pédagogique et didactique de bon aloi. Il convient de s'imprégner de la diversité des contextes d'enseignement et de l'organisation de l'enseignement de l'espagnol au collège et au lycée français afin d'en maîtriser les enjeux et, dès lors, le lexique spécifique.

De façon générale, le jury déplore une tendance au relâchement, dans l'attitude et dans le registre de langue (parfois bien trop familier), couplée à une qualité de langue assez pauvre construite autour de quelques mots et constructions limités qui ne permettent pas d'établir les liens logiques pourtant nécessaires à la réflexion et à la démonstration en œuvre. Même lorsque le jury montre de la bienveillance à l'égard du candidat, il convient de concrétiser la situation langagière par l'utilisation d'un langage soutenu et complexe, c'est-à-dire, d'une langue riche et d'une gestuelle bienséante.

Le jury espère que ces éléments seront utiles aux candidats de la session prochaine, et qu'ils leur permettront de saisir les enjeux des nouvelles épreuves. Quoique l'exercice d'analyse de productions d'élèves disparaisse, son esprit demeure.

ANNEXES

Choix de sujets de l'épreuve de mise en situation professionnelle

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2021

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de 3 documents :

Document 1 : Ernesto DARANAS SERRANO, *Sergio y Serguéi*, Cuba, 2017, 93', [00:01:30-00:05:12]

Document 2 : Fidel CASTRO RUZ, « Discurso pronunciado por Fidel Castro Ruz, presidente de la República de Cuba, en la clausura del XVI congreso de la CTC, celebrado en el teatro “Carlos Marx”, el 28 de enero de 1990, “Año 32 de la Revolución” », <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1990/esp/f280190e.html>.

Document 3 : Virgilio LÓPEZ LEMUS (La Habana, 1946), « No puedo catalogarme como un sobreviviente », en Aristides Vega Chapú, *No hay que llorar*, La Havane, Centro Cultural Pablo de la Torriente Brau, 2011, p. 34.

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

5 **00:00:00 - Voz mujer:** El mismo año que un cubano voló al cosmos, mi papá –que es el más lindo de la foto– comenzó a estudiar filosofía marxista en Moscú. Por aquellos días, nuestra amistad con la Unión Soviética parecía indestructible, pero en cuanto yo nací, la historia comenzó a moverse a la velocidad de la luz. El invencible campo socialista se estaba desmoronando sin necesidad de una guerra. De nuestros viejos amigos, sólo nos quedaba la heroica URSS. Ya estaba demasiado ocupada con sus propios problemas. Cuba se fue quedando sola en medio de una crisis que se agravaba por día, ¡una catástrofe! Lo peor estaba por venir. Mi papá trataba de encontrarle un sentido al tsunami.

10 **00:01:02 - Sergio, leyendo, a sus estudiantes en la universidad:** «Estoy sentado al borde de la carretera, el conductor cambia la rueda. No me gusta el lugar de dónde vengo, no me gusta el lugar a dónde voy. ¿Por qué miro el cambio de rueda con impaciencia?» Esto fue escrito ocho años antes de que levantaran el muro.

00:01:17 - Estudiante 1: Y ahora sólo queda... el Muro de Pink Floyd.

15 **00:01:23 - Sergio:** Por eso, Bertolt Brecht insinuaba que más que un cambio de rueda, ¿hacía falta un cambio de qué?

00:01:28 - Estudiante 2: ¡Un cambio de gobierno!

00:01:31 - Sergio: Un cambio de rumbo.

20 **00:02:06 - Voz de Fidel Castro:** «Si mañana o cualquier día nos despertáramos con la noticia que se ha creado una gran contienda civil en la URSS o incluso nos despertáramos con la noticia de que la URSS se desintegró, cosa que esperamos que no ocurra jamás, aún en esas circunstancias, Cuba y la Revolución cubana seguirían luchando y seguirían resistiendo».

25 **00:03:10 – Canción, en francés :** «*La Place Rouge était vide, devant moi marchait Nathalie. Il avait un joli nom mon guide, Nathalie. La Place Rouge était blanche, la neige faisait un tapis et je suivais par ce froid dimanche, Nathalie. Elle parlait en phrases sobres de la Révolution d'Octobre, je pensais déjà...* »

Document 2

«[...] Qué visión tan grande la de nuestro Partido; qué útiles han sido todas las energías gastadas en estos años, trabajando con esa concepción que parte de la participación de todo el pueblo en esa lucha. Sin embargo, pueden venir otras variantes para las cuales tenemos que prepararnos. Nosotros llamamos a ese período de bloqueo total, período especial en tiempo de guerra; pero ahora tenemos que prepararnos por todos estos problemas, e incluso hacer planes para período especial en tiempo de paz.

¿Qué significa período especial en tiempo de paz? Que los problemas fueran tan serios en el orden económico por las relaciones con los países de Europa oriental, o pudieran, por determinados factores o procesos en la Unión Soviética, ser tan graves, que nuestro país tuviera que afrontar una situación de abastecimiento sumamente difícil. Téngase en cuenta que todo el combustible llega de la URSS y lo que podría ser, por ejemplo, que se redujera en una tercera parte, o que se redujera a la mitad por dificultades de la URSS, o incluso que se redujera a cero, lo cual sería equivalente a una situación como la que llamamos el período especial en tiempo de guerra. No sería, desde luego, tan sumamente grave en época de paz, porque habría aún determinadas posibilidades de exportaciones y de importaciones en esa variante. Debemos prever cuál es la peor situación a que puede verse sometido el país a un período especial en tiempo de paz y qué debemos hacer en ese caso. Bajo esas premisas se está trabajando intensamente.

En realidad, todos esos problemas catastróficos que han estado ocurriendo en el campo socialista durante los últimos tiempos, no estaban previstos, los hechos ocurridos en los países con los cuales habíamos establecido sólidos vínculos económicos, que nos ayudaban a defendernos del bloqueo imperialista, y que servían de base al desarrollo del país.

Puede haber situaciones intermedias, no tan graves, pero graves. No sabemos, incluso, qué dificultades podremos tener en el propio año 1990. Estamos tratando de preverlas; pero hay cosas que se escapan de nuestra voluntad, y se escapan de nuestras manos. Un poco más allá, nadie puede saber qué dificultades se van a presentar después de 1990; sin embargo, el país tiene que hacerse el propósito más serio y más firme de enfrentar tales dificultades. Pero no digo simplemente enfrentar tales dificultades para sobrevivir, sino para enfrentar tales dificultades y, además, desarrollarse.

Nosotros sabemos cuáles son los puntos estratégicos en que tenemos que seguir trabajando. Digamos que los programas alimentarios no se pueden detener, son estratégicos. Los que estamos haciendo en la voluntad hidráulica, nuevas fuentes de agua, sistemas de canales y de riego, no se deben parar en ninguna circunstancia. Si tenemos 3 millones o 5 millones de toneladas de petróleo, hay que mantener esos programas, de una forma o de otra. Primero habría que parar cualquier otra cosa, antes que esos programas. Los programas de desarrollo de la industria farmacéutica, de la biotecnología y otros en esa rama que tienen grandes perspectivas en este país, no podemos ni debemos pararlos; los programas para el desarrollo de determinados recursos en moneda externa, como los programas que estamos haciendo en la esfera del turismo, no debemos pararlos. Es decir que en cualquier restricción, por grande que sea, que tenga que hacer el país en una situación de período especial en tiempo de paz, o en una situación muy difícil en la paz, derivada de estos problemas, en ninguna de esas situaciones debemos parar programas que son estratégicos para la alimentación del país o para el desarrollo. Llevaría más tiempo, nos sometería a una prueba muy fuerte, pero tendríamos que mantener el principio no solo de sobrevivir, sino también de desarrollarnos.

Creo que nuestro pueblo es capaz de eso, estoy absolutamente convencido; este pueblo, ustedes (EXCLAMACIONES DE: «¡Sí!»), el pueblo trabajador que ustedes representan

(APLAUSOS PROLONGADOS Y EXCLAMACIONES DE: «¡Fidel, seguro, a los yanquis dales duro!»).

El imperialismo y la reacción mundial deben saber que la Revolución no puede ser derrotada. Nuestros amigos en todo el mundo deben saber que nuestro pueblo será capaz de resistir en cualquier circunstancia (APLAUSOS); deben saber que en Cuba no se derrumbará la Revolución, que en Cuba no se derrumbará el socialismo (APLAUSOS PROLONGADOS Y CONSIGNAS REVOLUCIONARIAS). [...]»

Document 3

Los primeros años del Período Especial fue el tiempo en que, previamente, me convertí en el padre de mis padres, que pasaron su década de los 80 y arribaron a la de sus 90. Bastante encerrado, atendiéndolos, pude escribir más de una docena de libros, en prosa y verso, de los que publiqué, durante tan severo lapso, poco más de una decena, en Cuba y en el exterior. Trabajé duro y sin descanso, atendí mi hogar, mi vida profesional y laboral y no tuve «tiempo libre» o de diversión, como no fuese el placer de leer mucho y escribir un poco. «Afuera» todo se hizo más difícil: conseguir un tornillo, un medicamento, un jabón, los comestibles... Fue para mí el más rico período de prueba que una persona pueda tener, y estoy seguro de haber salido adelante. Así pues, encuentro que el Período Especial de la década de los 90 resultó positivo para mi vida, porque luché en él, y lo viví intensamente, pero con optimismo y fe. No puedo catalogarme como un «sobreviviente», sino como alguien que se impuso a la dificultad acrecida del medio y logró, logré, buena parte de mis propósitos vitales. Siempre lo recordaré (y ojalá sus secuelas económicas se evaporen en bienestar) como el lapso más creativo hasta ahora de mi vida, y me siento orgulloso de poder haber cumplido con el que creí mi deber. Conservo sueños y metas desde la infancia. Quizás lo «especial» sea no dejarse vencer por la pereza, el deseo de irse de la realidad o el pesimismo militante. Aún no he escrito el libro que quisiera y creo todavía poder escribir, ni soy como escritor todo lo útil que deseo ser en la vida cultural de mi país. La década de los años 90 y el llamado Período Especial fortalecieron mi espíritu y me hicieron resistente, ¿qué más podría sobrevenir que no pueda ser enfrentado con pasión y deseos de hacer, añadir, ser útil, como modo de hallar un poco de felicidad, o de alegría, en medio del vórtice social turbulento en que viví y en que vivo?

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2021

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Pablo Picasso, *Acróbata y joven Arlequín*, gouache sobre papel, 105 x 75 cm, 1905, colección particular.

Document 2 : Francisco de Quevedo, *Historia de la vida del Buscón* (1603), libro III, capítulo IX, Madrid, Espasa, 2014.

Document 3 : El Roto, «Cuidado con el artista», en *Oh, la l'art!*, Madrid, ed. Zorro Rojo, 2013.

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

Yo, acaso, comencé a representar un pedazo de la comedia de san Alejo, que me acordaba de cuando muchacho; y representelo de suerte que les di cudicia. Y sabiendo, por lo que yo le dije a mi amigo que iba en la compañía, mis desgracias y descomodidades, díjome que si quería entrar en la danza con ellos. Encarecíéronme tanto la vida de la farándula; y yo, que tenía necesidad de arrimo, y me había parecido bien la moza, concerteme por dos años con el autor. Hícele escritura de estar con él, y diome mi ración y representaciones. Y como tanto llegamos a Toledo.

Diéronme que estudiar tres loas y papeles de barba, que los acomodaba bien con mi voz. Yo puse cuidado en todo, y eché la primera loa en el lugar. Era de una nave, de lo que son todas, que venía destrozada y sin provisión; decía lo de: «éste es puerto»; llamaba a la gente «senado», pedía perdón de las faltas y silencio, y entreme. Hubo un víctor de rezado, y al fin parecí bien en el teatro.

Representamos una comedia de un representante nuestro (que yo me admiré de que fuesen poetas, porque pensaba que el serlo era de hombres muy doctos y sabios, y no de gente tan sumamente lega). Y está ya de manera esto que no hay autor que no escriba comedias, ni representante que no haga su farsa de moros y cristianos; que me acuerdo yo antes, que si no eran comedias del buen Lope de Vega y Ramón, no había otra cosa.

Al fin, hizose la comedia el primer día de la comedia y no la entendió nadie; el segundo, empezámosla, y quiso Dios que empezaba por guerra, y salía yo armado y con una rodela, que, si no, a manos de mal membrillo, troncho y badeas, acabo. No se ha visto tal torbellino; y ello merecíalo la comedia, porque traía un rey de Normandía sin propósito, en hábito de ermitaño; y metía dos lacayos por hacer reír, y al desatar de la maraña no había más de casarse todos y allá vas. Al fin, tuvimos nuestro merecido.

Tratamos todos muy mal al compañero poeta, y yo principalmente, diciéndole que mirase de la que habíamos escapado, y escarmentase. Díjome que jurado a Dios, que no era suyo nada de la comedia, sino que de un paso tomado de uno y otro de otro, había hecho aquella capa de pobre, de remiendo, y que el daño no había estado sino en lo mal zurcido. Confesome que los farsantes que hacían comedias todo les obligaba a restitución, porque se aprovechaban de cuanto habían representado, y que era muy fácil, y que el interés de sacar trecientos o cuatrocientos reales les ponía aquellos riesgos; lo otro, que como andaban por esos lugares, les leían unos y otros comedias: –«Tomámoslas para verlas, llevémoslas y con añadir una necedad y quitar una cosa bien dicha, decimos que es nuestra», Y declarome cómo no había habido farsante jamás que supiese hacer una copla de otra manera. No me pareció mal la traza, y yo confieso que me incliné a ella, por hallarme con algún natural a la poesía; y más, que tenía yo conocimiento con algunos poetas y había leído a Garcilaso; y así determiné dar en el arte. Y con esto y la farsante y representar pasaba la vida.

Document 3



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL
Session 2021

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Nancy Morejón (1944-...), «Amo a mi amo», *Piedra pulida* (1986), in *Richard trajo su flauta y otros poemas*, Madrid, Visor Libros, 1999, p. 94-95.

Document 2 : Diego Rivera (1886-1957), *La Colonización o la Llegada de Hernán Cortés a Veracruz*, 1951, mural, 4,92m x 5,27m, Palacio Nacional, México.

Document 3 : Baldomero Lillo (1867-1907), «La compuerta número 12», *Sub terra: cuadros mineros*, Santiago de Chile, Imprenta Moderna, 1904, p. 19-24.

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

- Amo a mi amo,
recojo leña para encender su fuego cotidiano.
Amo sus ojos claros.
Mansa cual un cordero
5 esparzo gotas de miel por sus orejas.
Amo sus manos
que me depositaron sobre un lecho de hierbas:
Mi amo muerde y subyuga.
Me cuenta historias sigilosas mientras
10 abanico todo su cuerpo cundido de llagas y balazos,
de días de sol y guerra de rapiña.
Amo sus pies que piratearon y rodaron
por tierras ajenas.
Los froto con los polvos más finos
15 que encontré, una mañana,
saliendo de la vega.
Taño la vihuela y de su garganta salían
coplas sonoras, como nacidas de la garganta de Manrique.
Yo quería haber oído una marímbula sonar.
20 Amo su boca roja, fina,
desde donde van saliendo palabras
que no alcanzo a descifrar
todavía. Mi lengua para él ya no es la suya.
- Y la seda del tiempo hecha trizas.
- 25 Oyendo hablar a los viejos guardieros, supe
que mi amor
da latigazos en las calderas del ingenio,
como si fueran un infierno, el de aquel Señor Dios
de quien me hablaba sin cesar.
- 30 ¿Qué me dirá?
¿Por qué vivo en la morada ideal para un murciélago?
¿Por qué le sirvo?
¿Adónde va en su espléndido coche
tirado por caballos más felices que yo?
- 35 Mi amor es como la maleza que cubre la dotación,
única posesión inexpugnable mía.
- Maldigo
- esta bata de muselina que me ha impuesto;
estos encajes vanos que despiadado me endilgó;
40 estos quehaceres para mí en el atardecer sin girasoles;
esta lengua abigarradamente hostil que no mastico;
estos senos de piedra que no pueden siquiera amamantarlo;

este vientre rajado por su látigo inmemorial;
este maldito corazón.

Amo a mi amo, pero todas las noches,
cuando atravieso la vereda florida hacia el cañaveral donde a hurtadillas hemos hecho el amor,
me veo cuchillo en mano, desollándolo como a una res sin culpa.

Ensordecedores toques de tambor ya no me dejan
oír ni sus quebrantos, ni sus quejas.
Las campanas me llaman...

Document 2



Document 3

Pablo se aferró instintivamente a las piernas de su padre. Zumbábanle los oídos y el piso que huía debajo de sus pies le producía una extraña sensación de angustia. Creíase precipitado en aquel agujero cuya negra abertura había entrevisto al penetrar en la jaula, y sus grandes ojos miraban con espanto las lóbregas paredes del pozo en el que se hundían con vertiginosa rapidez. En aquel silencioso descenso sin trepidación ni más ruido que el del agua goteando sobre la techumbre de hierro las luces de las lámparas parecían prontas a extinguirse y a sus débiles destellos se delineaban vagamente en la penumbra las hendiduras y partes salientes de la roca: una serie interminable de negras sombras que volaban como saetas hacia lo alto.

Pasado un minuto, la velocidad disminuyó bruscamente, los pies asentáronse con más solidez en el piso fugitivo y el pesado armazón de hierro, con un áspero rechinar de goznes y de cadenas, quedó inmóvil a la entrada de la galería.

El viejo tomó de la mano al pequeño y juntos se internaron en el negro túnel. Eran de los primeros en llegar y el movimiento de la mina no empezaba aún. De la galería bastante alta para permitir al minero erguir su elevada talla, sólo se distinguía parte de la techumbre cruzada por gruesos maderos. Las paredes laterales permanecían invisibles en la oscuridad profunda que llenaba la vasta y lóbrega excavación.

A cuarenta metros del pique se detuvieron ante una especie de gruta excavada en la roca. Del techo agrietado, de color de hollín, colgaba un candil de hoja de lata cuyo macilento resplandor daba a la estancia la apariencia de una cripta enlutada y llena de sombras. En el fondo, sentado delante de una mesa, un hombre pequeño, ya entrado en años, hacía anotaciones en un enorme registro. Su negro traje hacía resaltar la palidez del rostro surcado por profundas arrugas. Al ruido de pasos levantó la cabeza y fijó una mirada interrogadora en el viejo minero, quien avanzó con timidez, diciendo con voz llena de sumisión y de respeto:

—Señor, aquí traigo el chico.

Los ojos penetrantes del capataz abarcaron de una ojeada el cuerpecillo endeble del muchacho. Sus delgados miembros y la infantil inconsciencia del moreno rostro en el que brillaban dos ojos muy abiertos como de medrosa bestezuela, lo impresionaron desfavorablemente, y su corazón endurecido por el espectáculo diario de tantas miserias, experimentó una piadosa sacudida a la vista de aquel pequeñuelo arrancado de sus juegos infantiles y condenado, como tantas infelices criaturas, a languidecer miserablemente en las humildes galerías, junto a las puertas de ventilación. Las duras líneas de su rostro se suavizaron y con fingida aspereza le dijo al viejo que muy inquieto por aquel examen fijaba en él una ansiosa mirada:

—¡Hombre! Este muchacho es todavía muy débil para el trabajo. ¿Es hijo tuyo?

—Sí, señor.

—Pues debías tener lástima de sus pocos años y antes de enterrarlo aquí enviarlo a la escuela por algún tiempo.

—Señor —balbuceó la voz ruda del minero en la que vibraba un acento de dolorosa súplica—, somos seis en casa y uno solo el que trabaja, Pablo cumplió ya los ocho años y debe ganar el pan que come y, como hijo de mineros, su oficio será el de sus mayores, que no tuvieron nunca otra escuela que la mina.

Su voz opaca y temblorosa se extinguió repentinamente en un acceso de tos, pero sus ojos húmedos imploraban con tal insistencia, que el capataz vencido por aquel mudo ruego llevó a sus labios un silbato y arrancó de él un sonido agudo que repercutió a lo lejos en la desierta galería. Oyose un rumor de pasos precipitados y una oscura silueta se dibujó en el hueco de la puerta.

—Juan —exclamó el hombrecillo, dirigiéndose al recién llegado— lleva este chico a la compuerta número doce, reemplazará al hijo de José, el carretillero, aplastado ayer por la corrida.

Y volviéndose bruscamente hacia el viejo, que empezaba a murmurar una frase de agradecimiento, díjole con tono duro y severo:

—He visto que en la última semana no has alcanzado a los cinco cajones que es el minimum diario que se exige de cada barretero. No olvides que si esto sucede otra vez, será preciso darte de baja para que ocupe tu sitio otro más activo.

Y haciendo con la diestra un ademán enérgico, lo despidió.

CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2021

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE: Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará *Hija de la laguna*, Ernesto Cabellos Damián, 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 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 :

Apoyándote en los documentos estudiados en clase, muestra cómo evolucionan las representaciones existentes sobre España. (100-120 palabras)

Evaluation proposée :

Qualité du contenu / Cohérence de la construction du discours : utilisation des connecteurs logiques / Correction grammaticale et lexicale : emploi des constructions et du lexique vus lors de la séquence.

Production élève 1

Muchos extranjeros tienen prejuicios y tópicos de España. Pero una grande parte de los son falsos. Los prejuicios perjudican la imagen de España y da una retrato negativo. Este país tiene muchas bazas en muchos ambitos. Por ejemplo en la gastronomía, con su arroz con que podemos hacer 357 recetas como en la Ciudad Valenciana. Tiene también aeropuertos y muchas carrateras, una grande red ferroviaria y muchos trenes. Estos ejemplos muestran que España es un país dinámico y moderno.

En resumidas cuentas, pienso que España es un país con muchas bazas con su patrimonio cultural y en el ámbito científico. La gente no hay que escuchar los tópicos ya que son falsos.

[112 palabras]

Production élève 2

España es una cuna de muchos prejuicios que se son muy negativos por la imagen del país. Pero, España lucha contra todos los tópicos. Por ejemplo, España no es solamente tapas o paella, tiene mucha diversidad en su comida, es el mismo por el deporte. Tiene desportivos asentados en la historia como Rafael Nadal. España es también un país que atrae muchas empresas. Los toros son también un estereotipo, muy famoso y polemico, en el 30 de septiembre de 1985 el famoso torero Antoñete se corta la coleta. Por fin, España es un pais muy desarrollado que tiene un patrimonio y una cultura muy famosa en todo el mundo.

[109 palabras]

Production élève 3

Los extranjeros tienen muchos prejuicios de España y de los españoles. Los tópicos son que España es un país con una gente que hablan a gritos, con la corrida, los toros y las tapas. Pero España no es solo estos prejuicios, es también un país desarrollado, con una grande cultura. España tiene muchas bazas con las energías renovables, sus carreteras, sus tecnologías, sus aeropuertos, su red ferroviaria, sus empresas.

Además, España tiene un enorme patrimonio cultural, muy buenos deportistas y el idioma más hablado en el mundo.

En resumidas cuentas, los españoles, con «Marca España» luchan contra los prejuicios y quieren monstrar que España es un país moderno y dinámico que tiene muchas bazas.

[114 palabras]

II- DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES

A. Situation d'enseignement

Contexte

L'établissement est une cité scolaire de Paris qui accueille environ 1500 élèves du collège aux classes préparatoires littéraires. Ouvert sur l'international, l'établissement propose des sections européennes et une section binationale en espagnol. Le taux de réussite au baccalauréat est de 88%.

La séquence est proposée en début d'année à un groupe de 30 élèves (24 garçons et 6 filles) de première d'un niveau hétérogène. Le travail personnel n'est pas toujours très approfondi. En revanche, la participation orale est dynamique et les élèves se montrent volontaires. Cette séquence a pour but de remobiliser les connaissances à la rentrée de septembre et de poser des bases méthodologiques pour des élèves tout juste sortis de la classe de seconde.

Descriptif de la séquence pédagogique

Le projet pédagogique, qui s'intitule « España: mitos y realidades », s'inscrit dans le cadre du programme du cycle terminal. Il pose le problème de la façon dont évolue l'image de l'Espagne. Il s'agit de lutter contre les stéréotypes, de découvrir les atouts du pays et d'amener les élèves à exprimer leur opinion en mobilisant les acquis.

Objectifs pragmatiques

- Savoir identifier l'information principale de documents audiovisuels.
- Comprendre, décrire une image et identifier l'intention de l'auteur.
- Savoir exprimer son opinion ou reformuler celle de quelqu'un, à l'oral, en continu, à partir de notes.

Objectifs culturels

- Les atouts actuels de l'Espagne.
- Interroger les clichés, les stéréotypes et l'image de l'Espagne à l'étranger.

Objectifs linguistiques

- Le présent de l'indicatif ; le passé composé.
- *Querer que* + subjonctif.
- L'habitude : *soler*.
- Le lexique de la description de l'image, des stéréotypes, de la nourriture, de la rue et des fêtes.

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Étape 1 :

À partir de la question « Cuando oyes España, ¿en qué palabras piensas? » écrite au tableau, les élèves sont amenés à évoquer les représentations qu'ils ont de l'Espagne. Cette liste sera complétée par les stéréotypes évoqués dans le micro-trottoir (cf. ci-après).

Dossier composé de deux documents (doc.1 et doc.2) :

Doc.1: EOI. Lors de la description de l'affiche, les élèves sont amenés à repérer la nature du support, la thématique ainsi que les objectifs.

Doc.2 : CO > EO, puis EE. L'écoute du micro-trottoir permet aux élèves de repérer les clichés associés aux Espagnols et de découvrir quelques représentations que des étrangers avaient de l'Espagne avant de la visiter. La séance se termine par une mise en commun de tous les éléments pour en faire une trace écrite.

Travail à la maison : (EOC) Être capable de parler des clichés associés aux Espagnols en réutilisant le lexique des stéréotypes abordé au cours de la séance.

Étape 2 : CO > EO, puis EE. (Doc.3) À partir d'un premier visionnage sans le son, les élèves font part des aspects les plus marquants de l'Espagne que présente cette vidéo, à savoir ses infrastructures routières, ferroviaires, aéroportuaires. Après une mise en commun, la vidéo est diffusée une deuxième fois avec le son afin que les élèves complètent leurs informations.

Travail à la maison : (EE) Contesta a la pregunta: *En tu opinión, ¿qué representaciones tienen los extranjeros de Francia?* Aprende el léxico estudiado en clase.

Étape 3 : CE > EO, puis EE. (Doc.4) Après une lecture individuelle du texte, les élèves sont amenés à repérer la nature du document, le thème et sa portée. S'ensuit une deuxième lecture, à l'issue de laquelle il est demandé aux élèves de travailler en binômes et de faire un relevé, sous forme de tableau, des différents atouts qui font de l'Espagne un pays moderne et attractif (*ciencias, técnicas, cultura, etc.*) La séance se termine par une mise en commun de tous les éléments pour en faire une trace écrite.

Travail à la maison : (EOI) *Un/a amigo/a tiene una visión estereotipada de España. Quieres mostrarle que España es mucho más que un país de sol y playa.*

Étape 4 : CE > EO. (Doc.5) Les élèves prennent connaissance de l'article lors d'un temps de lecture individuelle, à l'issue duquel ils ferment leur livre. Il leur est demandé ce qu'ils ont compris et s'ils ont repéré des éléments qui se répètent. Une deuxième lecture permet une compréhension plus fine afin de lister les traditions espagnoles citées dans le texte. Une dernière lecture les amène, enfin, à commenter le ton de l'auteur et à expliciter son intention.

Travail à la maison : (EOC) Être capable de reformuler le point de vue de l'auteur, à l'oral, en continu, à partir des notes prises en classe.

Étape 5 : Dossier composé de deux documents (doc.6 et doc.7) :

Doc.6 : EOI. Après une description de l'affiche, les élèves répondent à la consigne suivante : *Di qué imagen de España nos da el cartel.* Ils sont invités à employer les connecteurs. Ils s'appuient, pour ce faire, sur la fiche des connecteurs logiques distribuée.

Doc.7 : CO > EE. Les élèves sont amenés à identifier la perception qu'ont les étrangers de l'Espagne, puis les pays cités et les chiffres donnés. On les conduit à repérer la volonté gouvernementale de transmettre une bonne image de l'Espagne, différente des clichés habituels véhiculés par les médias ou les campagnes publicitaires. Enfin, les élèves listent tous les points forts que possède l'Espagne.

Travail à la maison : (EOC) Rendre compte de l'enregistrement étudié en classe en s'appuyant sur ses notes.

B. Supports exploités dans la séquence

Document 1 : “Campana turística de la Comunitat Valenciana”, 2019.
(<https://www.noticiascv.com/turisme-instagram-editerraneoenvivo/>)



Document 2 : Micro-trottoir pour la *Radio Nacional de España*, 2017.

Script (non distribué aux élèves)

- Locutora: ¿Qué conocían de nuestro país antes de llegar?
Locutor: Se supone que los tópicos, lo de siempre: el flamenco, los toros...
Locutora: Veamos qué les vino a la cabeza cuando decidieron viajar a España.
Turista 1: Fiesta, playa...
Turista 2: Y toro, claro. La sangre bravía.
Turista 3: Calor, siesta. Sí.
Turista 4: Alejandro Sanz.
Turista 5: Pues fútbol obviamente, deportes en general.
Turista 3: Flamenco, fútbol...
Turista 6: Antonio Banderas.
Turista 7: No sé.

Document 3 : “España construye”, extrait de la vidéo “Marca España”, 2016.
(<https://youtu.be/DutZRMsmokY>)

Script (non distribué aux élèves)

Hoy España construye en todo el mundo. Nuestra geografía es un desafío. Nos obliga a buscar soluciones innovadoras de comunicación. A tender puentes y acortar distancias. A ser modernos, eficientes y sostenibles. Tenemos el mapa de autopistas más amplio de Europa. La segunda red de alta velocidad ferroviaria más extensa del mundo. Gestionamos el tráfico aéreo y marítimo con la más moderna tecnología uniendo continentes. Somos líderes en producción de energías limpias y en gestión de aguas y residuos. Hoy España construye un mundo que va más allá de nuestro horizonte.

Document 4 : “Marca España”, José Manuel García Margallo, *La Razón*, 12/02/2012.

MARCA ESPAÑA. España es un país rico en historia y, como tal, puede presumir de tener una imagen sólidamente asentada en el imaginario colectivo. [...] Hoy, España es mucho más que toros y flamenco. Es líder en energías renovables y alta velocidad, es la patria del segundo idioma más hablado del planeta, es la cuna de Velázquez, de Cervantes y de Picasso. España cuenta con una gastronomía milenaria que ha producido auténticos genios de la cocina moderna. Los deportistas españoles han conseguido llegar a lo más alto en sus disciplinas, llevando nuestra bandera y nuestro himno a los podios de las competiciones más prestigiosas del mundo. Nuestro país exporta un modelo de Transición a la democracia que puede servir de ejemplo para otras muchas naciones hermanas. España es cine, literatura, moda, turismo, desarrollo y muchísimas cosas más. La Marca España tiene una connotación eminentemente práctica [...], facilitando la internacionalización de nuestras empresas, atrayendo inversiones extranjeras, exportando nuestra cultura y, por supuesto, defendiendo a nuestros deportistas más allá de nuestras fronteras. La Marca España es mucho más que una política del Gobierno del que formo parte, es un proyecto conjunto de toda la sociedad española que abarca a instituciones, empresas y ciudadanos.

Document 5 : “España tremenda”, Julio Llamazares, *El País*, 16/07/2016.

Mientras en España siga habiendo personas que mueren en las plazas de toros o corneadas en los encierros y las vaquillas que se celebran por todas partes, este no será un país normal. Mientras nuestra fiesta más internacional sean los sanfermines de Pamplona, exaltación de la testosterona y la manada, no solo en los encierros matinales, sino durante todo el día y la noche, España no será un país normal. Mientras nuestros festejos tradicionales consistan en arrojar tomates unos vecinos a otros, tirar petardos, [...] participar en competiciones consistentes en ver quién come más huevos, más albóndigas o más kilos de fuet, este no será un país normal. Estaremos en las instituciones europeas, pero no somos un país normal.

Mientras en la televisión y en los bares nadie escuche a los demás, [...] mientras continuemos siendo el país más ruidoso del planeta, [...] mientras escuchar al otro se tenga por extraordinario,

mientras la diversión se identifique con el exceso en cualquiera de sus manifestaciones, [...] este país será lo que sea, pero no será normal. Seguirá siendo [...] tremendo, como a lo largo de toda su historia.

Document 6 : Montage de trois captures d'écran, cartel de Marca España, 2016.
(<https://espanaglobal.gob.es>)



Document 7 : “Campaña para promocionar España”, fragmento del programa Espejo Público, Antena 3 Televisión, 8/11/2018. (<https://www.antena3.com/programas/espejo-publico/>)

Script (non distribué aux élèves)

Irene Lozano: La imagen de España, nuestra reputación como país está por debajo de nuestro potencial. Es decir, que la percepción es peor que la realidad. Y eso es algo que es relativamente fácil de mejorar porque tenemos una realidad muy buena sobre la que construir reputación. Y el presidente quiere que España juegue en la liga de las naciones globales en el nivel que nos corresponde. Entonces, el encargo suyo era vamos a abrir esto de “Marca España” a que transmita una imagen más actual de lo que es la España de hoy. Yo creo que en muchos países tenemos buena reputación. El otro día, leía un informe: en Estados Unidos nos ponen un 7 y medio sobre 10. Pero cuando aterrizas a preguntar en qué, pues nos asocian con el sol, con la buena gastronomía, que es verdad y que son fortalezas nuestras, pero que España es muchísimo más: es un país que en 40 años ha desarrollado unas instituciones que están en el primer nivel de la calidad institucional de los países avanzados. Es un país que tiene un enorme patrimonio cultural. Es un país que tiene mucho que ofrecer en términos de tecnología, de innovación, de ciencia. Tenemos incluso candidatos a premio Nobel en materias científicas. Es decir, que conviene que sepan todo lo demás que sabemos hacer bien.

CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2021

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará "Un país habitado por seres mágicos", Euskadi turismo, 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 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 :

Imitando el texto de Libertad Torres «La ciudad ideal tendría que ser», escribe libremente un poema que evoca la ciudad de tus sueños. Utiliza elementos estudiados en clase y/u otros que salgan de tu reflexión y de tu imaginación.

(120 palabras / 3 estrofas como mínimo)

Évaluation proposée :

Longueur de la production / Respect de la forme / Utilisation des éléments vus en classe / Correction et richesse de la langue. Seront valorisées la réponse à l'invitation à imiter le texte de Libertad Torres et l'appropriation de la liberté d'écriture suggérée par la consigne.

Production élève 1

Mi ciudad ideal tendría que ser

*Sin contaminación, con muchos flores y un gran sol
Con un buen alcalde que hemos elegido
Donde toda la gente es alegre, todos con ayudas solidarias*

*Sin asesinato ni violencia, con simpatía y benevolencia
Con muchos animales tales como perros, gatos, aves,
Girafas, elefantes, jaguares*

*Sin coches de contaminación, con bicicletas de alegría
Con casas multicolores, sin edificios grises y tristes
Sin hogar en la calles, con trabajo para todos*

*Sin lluvia negra, con una mar transparente
Con monumentos preciosos, con montañas blanca y azul
Sin cercos que separen*

*Sin soledad de cemento, sin consumo de dinero
Con menos miedo, con más libertad
Pero mi ciudad seguirá siendo ideal...*

117 palabras

Production élève 2

La ciudad

*En la ciudad los edificios toca el cielo
En la ciudad los flores es multicolores
En la ciudad hay pigeones muy bonitos
Pero hay la contaminación*

*Mi ciudad ideal tendría que
Dineros que cae del cielo
Que todo el mundos son alegre
Que hay una vez al año una
Fiesta que todos celebra*

*En la ciudad no es como lo campo
En la ciudad hay muchas personas
Pero nadie sonríe.*

En la ciudad.

75 palabras

Production élève 3

Mi ciudad ideal tendría que ser:

*Mi ciudad ideal es muy grande
Con muchos edificios y casas multicolores.
La gente es muy alegre.
Un universo quieto y tranquilo *sín* mafia.
Con muchas flores de muchísimas colores.*

*El cielo es azul
con un sol muy brillante
sin nube, contaminación y coches.
Sin atascos, con bicicletas, con libertad.*

*En la noche las personas
hacen la fiesta entre ellos.
Con tiendas abiertas todo la noche.*

*En mi ciudad ideal
Hay más museos, muchos monumentos.
Hay muchos turistas
visitan mi ciudad, hablando todas las lenguas.*

*Mi ciudad ideal tiene
Hotels, restaurantes
Y aeropuertos muy grandes.*

*La gente y los turistas van a la playa
Con tiempo muy hermoso.
Los niños juegan en los parques.
Hay mucho vendador de helados porque hay
Mucho calor.*

En la ciudad ideal que tiene que ser.

138 palabras

II- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

A. Situation d'enseignement

Contexte

L'établissement est un collège du Réseau d'Éducation Prioritaire d'une grande ville. Il compte environ 650 élèves (avec une SEGPA et une dizaine d'élèves scolarisés en ULIS).

La séquence est proposée à une classe de 4^{ème} bilangue composée de 25 élèves particulièrement volontaires, motivés et intéressés par les activités proposées et de niveau assez hétérogène. Ce projet pédagogique est mis en œuvre dans la première moitié du premier trimestre.

Descriptif de la séquence pédagogique

La séquence, qui s'intitule « Yendo por la ciudad / Representaciones urbanas », s'inscrit dans le cadre du programme du cycle 4. Elle invite les élèves à un triple voyage de découverte de la ville : simplement représentée par trois artistes peintres d'une part, énergiquement dénoncée par une autrice-compositrice ensuite, utopiquement rêvée par une poétesse enfin. Il s'agit de conduire les élèves à prendre conscience que l'espace urbain se montre, se chante, se raconte et s'invente, et de déclencher en eux le désir de construire et de dire un idéal urbain à partir non seulement d'éléments qui leur sont apportés au cours de la séquence considérée mais aussi de leur culture, faite de savoir et d'imaginaire. L'objectif est de faire acquérir et d'installer, au service de l'autonomie de chacun et de tous, le désir et la liberté d'écrire.

Objectifs culturels

Aborder le motif urbain et quelques représentations de la ville, réelle ou utopique. Évoquer quelques métropoles de l'aire hispanique (Santiago du Chili, Buenos Aires, Barcelone). Sensibiliser, grâce à quelques artistes appartenant à cette même aire, à la spécificité de trois modes d'expression : la peinture, la chanson, la poésie. Mettre en lumière, pour nourrir la culture et l'imagination des élèves, les apports que chacun de ces artistes et chacun de ces supports offrent à la thématique : les contours de la naïveté, la grisaille de l'isolement, les couleurs de l'idéal, ainsi que, mis en musique, les mots de la peur, de la solitude, de la violence et de l'argent, puis ceux, mis en poème, de la présence de la douceur et de l'absence de l'enfermement. Telles sont les pistes qui conduisent peu à peu les élèves à comprendre et à dire quelques réalités urbaines pour construire et exprimer à leur tour, leur idée, leur idéal de la ville.

Objectifs linguistiques

- Le présent de l'indicatif.
- Le lexique de la ville (*el edificio, el atasco, el cemento, la contaminación, la muchedumbre...*).
- Quelques couleurs, quelques formes.
- La comparaison (*mientras que / más que / menos que*).
- L'expression du sentiment, de la sensation, de l'impression, de l'émotion, du ressenti.
- Les prépositions *con* et *sin*.

- Réactivation de nombreux outils au service de la description analytique : *ser, estar, estar + gérondif*, le gérondif irrégulier *yendo*, l'expression de l'opinion.
- Quelques éléments lexicaux propres à la chanson (*la estrofa, el estribillo*).
- L'acquisition précise d'éléments de poésie ne constitue pas un objectif fort. Ainsi, ne seront donnés que quelques mots : *poema, estrofa, verso*.

Objectifs pragmatiques

- Savoir présenter, décrire et proposer des pistes d'analyse d'un tableau de maître.
- Reconnaître et évoquer l'espace de conservation et d'exposition de l'œuvre d'art (*el museo, la fundación*).
- Utiliser, à l'oral et à l'écrit, des outils au service de l'analyse picturale d'une part, de l'étude d'une chanson d'autre part, de la brève analyse d'un poème enfin. Savoir établir des liens formels entre poème et chanson, en identifier les similitudes et les différences.
- Savoir organiser son discours grâce à l'emploi ou au réemploi de quelques connecteurs logiques.
- Chanter en solo et/ou en chœur.
- Dire un poème.
- Utiliser à bon escient, en confiance et librement, des savoirs personnels et des acquis récents pour mettre en place une activité d'expression créative.

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Étape 1 : EO → EE. Tableaux *Ciudad vertical n°5* d'Antonio Seguí et *La autopista urbana* de Sebastián Garretón.

Méthodologie de la présentation d'un document pictural et de l'analyse comparative.

Les élèves sont invités à repérer les espaces, à dire librement leurs impressions pour commencer à nourrir la description et l'analyse picturale : de la ville comme espace chaotique – pourtant coloré et joli (*la paradoja*) – à la ville comme siège et espace de la grisaille, de la pollution, du mouvement de la foule et de l'immobile solitude de l'individu.

Travail à la maison : (EE) En plus de la mémorisation des éléments vus au cours de cette séance et consignés dans le cahier, présenter, décrire et analyser un document inconnu : le tableau de l'artiste Ana Sánchez, *Las Ramblas de Barcelona*. On envisage que les élèves percevront déjà à ce stade certains éléments liés à un espace idéal.

Étape 2 : CO → EO-EE. Chanson « En la ciudad » d'Amparanoia.

Cette séance est consacrée à l'étude d'un support très particulier : la chanson. On choisit de privilégier la liberté de découverte, d'écoute et d'expression des élèves, au travers du repérage d'indices linguistiques et musicaux pertinents facilitant l'accès au sens et son expression (identification des couplets et du refrain, repérage des instruments et de la manière dont ils interviennent au service du sens et des sensations par le rythme et la mélodie). À partir de la reconnaissance de mots connus, les élèves sont invités à déduire le thème de la chanson, et à partir de la reconstruction par phonèmes de mots inconnus, à élucider et à analyser de manière plus détaillée la teneur du message délivré : *ciudad, barrio, gente, tribu, mafia, banco, cemento, derroche, atasco, atropellan, consumo, soledad, miedo, dinero...*

Les paroles de la chanson sont remises aux élèves en fin de séance.

Travail à la maison : (EE) Écrire deux nouvelles strophes qui viendront s'ajouter à la chanson. Sont proposées aux élèves plusieurs thématiques qui sous-tendent l'invention des strophes : l'argent, la solitude, la violence et la pollution. Grâce au lien permettant aux élèves de réécouter la chanson hors la classe, ils sont invités à s'entraîner à la chanter, seuls ou à plusieurs. Au retour en classe, c'est en chœur ou en solo qu'ils s'y adonneront, en guise de reprise.

Étape 3 : CE → EO-EE. Poème « La ciudad ideal » de Libertad Torres.

Il s'agit d'un texte simple et court (neuf vers) essentiellement construit sur le principe de l'anaphore : *con* employé sept fois avec, en contrepoint, un unique emploi de *sin* dans l'expression clef *sin cercos que separen*. Ce texte, qui n'offre pas de difficulté particulière, est utilisé ici pour cette raison. En confiance, les élèves s'en emparent assez rapidement et s'appuient sur les connaissances et les savoir-faire acquis au cours des séances précédentes pour construire le sens du poème. Ils perçoivent aisément qu'il s'agit de l'évocation poétique d'un espace urbain idéal, rêvé et revendiqué. Certains éléments du tableau d'Ana Sánchez sont naturellement et spontanément réinvestis par les élèves au service de l'analyse du texte poétique.

Compte tenu de l'hétérogénéité du groupe et pour envisager sereinement l'étape suivante, une séance bilan de la séquence est mise en œuvre à la suite de cette troisième étape : on y chante, on y redit, on y déclame, on y révisé, on se prépare à la production finale.

B. Supports exploités dans la séquence

Document 1 : *Ciudad vertical n°5*, Antonio Seguí (pintor argentino), 2012.



Document 2 : *La autopista urbana*, Sebastián Garretón (pintor chileno), 2004. Aquí a la izquierda, expuesta en un museo.



Document 3 : *Las Ramblas de Barcelona*, Ana Sánchez (pintora española), 2015, Fundación Mino Cosimo Sorvillo, Palermo.



Document 4 : « En la ciudad », Amparanoia, A solas, 2002.

En la ciudad
Hay mucha tribu, mucho barrio
Hay poco saldo, mucho banco
Aves de paso que se quedarán.

En la ciudad
Todo se paga con tarjeta
Aquí la gente es muy discreta
Y por la calle no te van a mirar.

En la ciudad
Todo es prisa, atasco, coche
Ruido, consumo, oferta, derroche
Busca el paraíso en tu ciudad.

Flores de cemento vi crecer
Nada es lo que te parece
Día presión, noche pasión
Siempre amanece
En la ciudad (x4).

En la ciudad
Si no te paran te atropellan
Sin papeles no vale la pena
Nadie trabajo te van a dar
En negro te van a pagar, la mafia se va a aprovechar (x2).

Ay soledad, no me dejes soledad
No te vayas soledad, ay soledad
La soledad se apodera de la ciudad
Hay miedo, no hay sistema de seguridad
Templos de dinero y barrios de cartón
Busca las raíces y sueña qué será mejor
En la ciudad...

Document 5 : « La ciudad ideal », Libertad Torres, *Poemas*, 1989.

La ciudad ideal tendría que ser:

Con árboles frutales en las calles;
Con jardines sin rejas,
Con flores de color en las esquinas
Y sin cercos que separen.

Con menos monstruos fríos de cemento;
Con calles amplias y avenidas;
Con caramelos, dulces y juguetes
Y con cantos de aves. (...)

CAPES EXTERNE, TROISIÈME CONCOURS & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2021

Entretien à partir d'un dossier

PREMIERE PARTIE : Compréhension de l'oral

En español, presentará y analizará “El pupitre imperfecto”, Fundación Secretariado Gitano, 2019.

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

III- PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Consigne donnée aux élèves :

Imagina que eres uno de los personajes de los cuadros de Joaquín Sorolla o de Aurelio Arteta. Después del encuentro, escribes en tu diario íntimo lo que ha pasado antes, durante y después de ese momento. Precisas tus sentimientos y terminas expresando un deseo en cuanto al porvenir de esta relación.

Podrás empezar tu relato por: “Querido diario, esta tarde...”

Évaluation proposée :

Se evaluarán:

- El uso del pretérito perfecto compuesto y del pretérito imperfecto para contar el encuentro, tus sentimientos e impresiones
- El empleo del léxico amoroso
- La expresión de los sentimientos
- La expresión de la voluntad/del deseo
- La apropiación del cuadro elegido.

NB. Les productions proposées concernent le tableau *Idilio, Javea de Joaquín Sorolla.*

Production élève 1

Querido diario, esta tarde, me ha ocurrido una cosa maravillosa. No vas a creer esto!

Ya sabes que estoy enamorado de Carolina... Hacía mucho tiempo que quería hablar con ella pero esperaba el momento perfecto para declarar mis sentimientos a ella. Entonces, hayer, le había propuesto de venir a la playa de Javea para pasar la tarde conmigo.

A las dos de la tarde, cuando estaba esperando por ella, me he sentido un poco estresado. Pero una vez que ella estaba allí, yo era muy confiante. Al contrario, he podido ver que Carolina era muy molesta. Luego, he decidido que el momento era propicio para confesar. En efecto, la mar era magnífica y de un azul increíble y el sol en nuestra piel era agradable. Además, he notado que la expresión en su cara había cambiado y que ahora era más serena. Le he confesado mis sentimientos y le he dicho que la amo.

El más extraordinario en todo esto es que me ha dicho que estaba enamorada de yo también! Malorosamente, no quiere que salgamos juntos de momento.

Para terminar, continuo de esperar y me gustaría que seamos juntos en poco tiempo.

Production élève 2

Querido diario, esta tarde estaba al mar con mi familia y a un momento, quería andar sola al lado de los árboles. Después, he sentado porque hacía calor en Javea. Un chico me ha hablado, un chico del mismo agno que mi. Estaba muy feliz de hablar con un otra persona que mis amigos. Este chico era magnífico; cuando le miraba, mi corazón baillaba. He comprendido que era un flechazo con el chico. Pero, durante nuestro encuentro estaba incomoda y molesta porque era la

primera vez que un chico me hablaba con ello. A un momento, he decido que quería ir con mi familia y el chico ha decido que estaba enamorado de me. Pensaba que no estaba recíproco pero si. Durante muchos minutos, ha hablado de sus y mis sentimientos; Era magnífico! Con mucho amor. Estaba triste de ir con mi familia!

Después nuestro encuentro, he pasado mi tiempo a pensar al chico! Estaba celosa de saber que el chico estaba con un otra chica en esta momento.

Quizas va el chico y vivir otro momento quel otro día. Pienso que soy enamorado del chico pero no se donde vive el chico.

Production élève 3

Querido diario, esta tarde he conocido una chica he tenido una fechez. Le llama Ema. Iba en mi casa cuando he visto una chica en los campos con una grande sonrisa, era una chica de mi colegio, he ido ella hablar porque esta muchos tiempos que no veía. Han hablado muchos tiempos, ella estaba timida pero antes de salir, daba un beso, estaba felize, y enamorado. Después ser salido, he visto la chica Ema con otro chicos, teniaba un doloroso en mi corpo, he estado celoso. En iba con mi casa, me sentía malosto, tristado. Querer que la vee su sonrisa, juge con ella todos días.

IV- DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES

C. Situation d'enseignement

Contexte

L'établissement est un lycée polyvalent de plus de 3000 élèves. Il propose un grand nombre d'enseignements de spécialité généraux et technologiques, ainsi que des parcours sport-études et arts-études, et des formations post-bac (différentes spécialités de BTS relevant des secteurs tertiaire et industriel). Différents projets en lien avec l'international sont mis en œuvre depuis plusieurs années : échanges avec les Etats-Unis, la Russie et le Costa Rica par exemple. Les élèves qui fréquentent l'établissement sont d'origines sociales et géographiques très diverses.

La séquence est proposée à une classe de 'seconde Arts Appliqués' composée de 27 élèves assez dynamiques mais de niveau assez hétérogène, et provenant de différents collèges du bassin et des départements voisins.

Descriptif de la séquence pédagogique

Cette séquence s'intitule *¿El amor nos revela?* et s'inscrit dans le cadre du programme de la classe de seconde. Elle est proposée en milieu d'année scolaire. L'objectif est d'amener les élèves à percevoir, au travers de différents supports, dont la poésie et la peinture, comment le sentiment amoureux et la représentation de l'amour permettent à l'être humain de s'interroger sur lui-même, de faire des choix dans son rapport à l'autre.

Objectifs pragmatiques

- Analyser et commenter un tableau
- Repérer et reformuler les sentiments et les intentions de la voix poétique dans un poème
- Interpréter des images filmiques pour comprendre l'implicite, les non-dits
- Raconter une expérience, une situation ou rencontre amoureuse.

Objectifs culturels

- La poésie amoureuse
- Le motif de la rencontre dans la peinture hispanique
- L'amour comme thème intemporel dans des supports variés.

Objectifs linguistiques

- Le passé composé
- L'imparfait de l'indicatif (réactivation)
- Le subjonctif, notamment dans l'expression de la volonté et de l'hypothèse
- Le lexique des sentiments amoureux.

Ordre des documents et descriptif de la séquence

Étape 1 : CE → EO. Poème « Rima XXIII » de Gustavo Adolfo Bécquer et tableau *El beso* de Pablo Picasso.

Les premiers documents de la séquence sont essentiellement déclencheurs de parole et visent à faire émerger le lexique propre à des situations amoureuses diverses. L'étude du poème amène les élèves à s'interroger sur le choix de la poésie pour exprimer un sentiment, et sur la manière dont chacun transmet et communique ses sentiments. Les élèves sont ainsi invités à comprendre et à reformuler les sentiments et les intentions de la voix poétique, ce qui les conduit à manipuler le lexique de l'amour impossible/non réciproque. Le tableau de Pablo Picasso les amène ensuite à établir des comparaisons.

Travail à la maison : (EOC) Être capable de rendre compte de l'interprétation possible du poème de Bécquer et commencer à élaborer une carte mentale avec le lexique de la séance.

Étape 2 : CE → EOI. Poème « Era mi amiga » de José Ángel Buesa.

À l'issue d'un temps de découverte et de compréhension individuelle, les élèves, répartis en groupes de 4, font part à leurs camarades de ce qu'ils ont compris et échangent oralement pour élaborer un résumé commun. L'échange d'informations avec les autres groupes se fait selon le principe de l'intergroupes, soit par un remaniement des groupes de sorte que chaque élève se retrouve porte-parole de son groupe initial. Cette étape de mise en commun permet à tous et à chacun de conforter ou de compléter sa compréhension du poème.

Ce poème d'amour caché/impossible qui évoque les situations amicales ambiguës amène les élèves à réfléchir et à échanger sur les choix à faire dans ce type de situation : se déclarer et s'exposer ou se taire et se protéger ? En amour, sommes-nous courageux ou prudents ?

L'étude de ce poème invite les élèves à réemployer le lexique de la première séance et réactive l'imparfait de l'indicatif.

Travail à la maison (différencié) : (EE) Une partie de la classe est chargée de rédiger une strophe en se mettant dans la peau de « la amiga » du poème pour exprimer son point de vue en rapport avec la situation évoquée (amorce : « *Era mi amigo y...* »). L'autre partie du groupe est chargée de compléter la carte mentale avec le lexique amoureux vu et employé au cours de la séance.

Étape 3 : CO → EOI-EOC. Court métrage *Flechazos* de Roberto Pérez Toledo.

Après la lecture de quelques propositions de strophes reprenant les éléments du poème de José Ángel Buesa et la mise en commun des mots/expressions à intégrer à la carte mentale, les élèves travaillent sur le court métrage *Flechazos* de Roberto Pérez Toledo, scindé en 4 extraits. Dans un premier temps, à la suite d'un visionnage en classe entière pour identifier le contexte, les élèves (par groupes) étudient les différents extraits. Ils sont amenés, entre autres, à saisir l'importance des prises de vue dans le jeu des sentiments à l'œuvre dans ce court métrage. Ce support fait écho au précédent, à la différence qu'ici, les sentiments sont partagés.

L'activité suivante, d'expression orale, consiste à se mettre dans la peau du jeune homme ou de la jeune femme protagoniste du court métrage qui, une fois seul(e), à la sortie du magasin, téléphone à un(e) ami(e) pour lui raconter ce qu'il vient de se passer et lui faire part de ses sentiments et impressions. L'expression de ces sentiments permet aux élèves de préciser ce que l'on peut ressentir dans une telle situation et selon chacun, de révéler une partie de sa personnalité. Deux possibilités sont offertes : soit l'ami(e) ne répond pas et il faut laisser un message sur son répondeur (EOC), soit l'ami(e) décroche et s'amorce alors un dialogue (EOI).

Cette activité donne lieu à une évaluation formative, notamment de l'emploi du passé composé (pour relater un fait dans une période de temps non révolue) et de l'imparfait pour donner des précisions sur le contexte et les sentiments éprouvés.

Étape 4 : EE-EO. Tableaux *Idilio*, *Javea* de Joaquín Sorolla et *Idilio en los campos de sport* de Aurelio Arteta.

Les élèves sont invités à choisir l'un ou l'autre des deux tableaux. En groupes, selon le tableau qu'ils choisissent d'étudier, ils doivent présenter la scène (lieu, personnages, moment de la journée ou de l'année) et imaginer les sentiments des personnages avant, pendant et après la rencontre représentée. Une mise en commun où se complètent les propositions de chaque groupe permet d'élaborer un commentaire comparatif des deux tableaux. Le vocabulaire nécessaire à cette étape vient s'ajouter à la carte mentale élaborée tout au long de la séquence.

Cette étape, préparatoire à l'évaluation finale, permet de découvrir deux représentations de rencontres amoureuses et de se projeter, d'imaginer une série d'éléments en lien avec celles-ci. L'évaluation incitera les élèves à faire des choix quant aux sentiments qu'ils pourraient éprouver, à dire ce qu'ils feraient ou penseraient, et à réfléchir ainsi à ce que l'on découvre/dé-couvre de sa personnalité, dans une rencontre ou une relation amoureuse.

Travail à la maison (en vue de l'évaluation) : S'approprier les éléments de commentaire des tableaux de Joaquín Sorolla et Aurelio Arteta ; être capable de raconter un fait qui s'est déroulé il y a peu en employant le passé composé et l'imparfait ; s'approprier le lexique de la carte mentale ; savoir formuler un souhait.

D. Supports exploités dans la séquence

Document 1 : « Rima XXIII », Gustavo Adolfo Bécquer, *Rimas*, 1871.

Por una mirada, un mundo,
Por una sonrisa, un cielo,
Por un beso... ¡Yo no sé
Qué te diera por un beso!

Document 2 : *El beso*, Pablo Picasso, 1925, Musée National Picasso Paris.



Document 3 : « Era mi amiga », José Ángel Buesa (poeta cubano, 1910-1982).

Era mi amiga, pero yo la amaba
yo la amaba en silencio puramente,
y mientras sus amores me contaba
yo escuchaba sus frases tristemente.

Era mi amiga, pero me gustaba
y mi afán era verla a cada instante.
Nunca supo el amor que yo albergaba
porque siempre me hablaba de su amante.

Era mi amiga para todo el mundo
porque a nadie mi amor yo confesaba,
pero yo la quería muy profundo
y forzosamente me callaba.

Era mi amiga, y mi cuerpo sentía
estremecer si ella me miraba,
al oír la junto a mí feliz me hacía
mas de este amor ella nunca supo nada

y aunque sólo mi amistad yo le ofrecía,
era mi amiga, pero yo la amaba.

Document 4 : Court métrage *Flechazos*, Roberto Pérez Toledo, 2017.

Ce court métrage met en scène deux amis (une jeune femme et un jeune homme) qui jouent à faire de fausses déclarations d'amour à des inconnus, dans un grand magasin, suite à un supposé coup de foudre.



(Script non distribué aux élèves)

Chico – No vas a atreverte.

Chica – ¿Cómo que no?

Chico – ¡Venga!

Chica (a un chico desconocido) – Hola, tú no sabes quién soy pero he sentido un flechazo por ti, y no quería dejar pasar la oportunidad de decírtelo. Porque creo que los flechazos no hay que dejarlos pasar. Si no te digo nada, probablemente no volvería a verte nunca más, así que he pensado por qué no confesarte lo mucho que me has gustado.

Chico – ¿Qué te ha dicho?

Chica – Que vale, y que gracias.

Chico – Y ¿ya?

Chica – Y que hasta luego... Te toca a ti.

Chico – Vale, voy... **(A una chica desconocida)** Hola, perdona si te molesto. Tú, sigue un poco el rollo, ¿vale? No mires, pero la chica que está detrás de mí es mi amiga Sara. Solemos jugar a veces a declararnos a desconocidos por los que hemos sentido un flechazo. Ella lo llama el juego de los flechazos, pero para mí, es solo una excusa para pasar tiempo con ella. Ella dice que el amor es cosa de flechazos, pero yo creo que muchas veces no es así: a veces, alguien no te gusta al principio, pero vas conociendo a la persona y de pronto te das cuenta de que no quieres estar con nadie más. Y eso es lo que me pasa con Sara. Creo que a ella también le pasa un poco igual conmigo, pero por alguna razón, no nos atrevemos a decirnos la verdad.

Chica – ¿Qué te ha dicho?

Chico – Pues no te lo vas a creer, pero me ha dicho que ella también ha sentido un flechazo, y que si quiero tomar un café mañana.

Chica – Me estás mintiendo.

Chico – No. ¿Por qué te iba a mentir?

Chica – No he visto que te diera su número de teléfono.

Chico – Me dio su nick de Instagram, que la busque y que hablemos por privado.

Chica – Y, ¿cómo se llama en instagram?

Chico – @lidia90210

Chica – No me lo puedo creer.

Chico – ¿Qué? He ganado el juego de los flechazos, ¿no? ¡Que es broma!

Chica – ¡Idiota!

Chico – ¡Jajaja! ¿Sabes? Yo ya no quiero jugar más a este juego.

Chica – Ya... Bueno, yo tampoco... La verdad es que no he sentido un flechazo por ese chico, al final le he pedido disculpas y todo.

Chico – Pues igual que yo.

Chica – ¿Qué hacemos entonces?

Chico – Inventar un juego nuevo.

Chica – Vale.

Chico – Pero uno que tenga como norma básica que tú y yo debamos ser extremadamente sinceros el uno con el otro.

Chica – OK. Lo llamaremos el juego de la sinceridad extrema.

Chico – Un poco básico el nombre, pero OK.

Chica – ¿Jugamos ahora?

Chico – Vale.

Documents 5 et 6 : *Idilio, Javea*, Joaquín Sorolla, 1900 et *Idilio en los campos de sport*, Aurelio Arteta, 1913-15.



(C) ArtsDot.com - Joaquín Sorolla y Bastida

