



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES Externe + 3^{ème} CAPES

Section : Langues vivantes étrangères : espagnol

Session 2023

Rapport de jury présenté par :

Fabrice QUERO, Président du jury



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

SOMMAIRE

| | |
|--|-------|
| Avant-propos | p. 03 |
| Épreuves d'admissibilité | |
| Épreuve écrite disciplinaire : | |
| Composition | p. 05 |
| Version | p. 18 |
| Thème | p. 31 |
| Épreuve écrite disciplinaire appliquée | |
| Question A | p. 42 |
| Question B | p. 44 |
| Faits de langues | p. 47 |
| Épreuve écrite d'admissibilité (3 ^e concours) | p. 52 |
| Épreuves d'admission | |
| Épreuve de leçon | |
| Compréhension de l'oral | p. 60 |
| Mise en œuvre pédagogique | p. 67 |
| Épreuve d'entretien | p. 73 |
| Anthologie de sujets de leçon | p. 79 |



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

AVANT-PROPOS

La session 2023 du CAPES externe, du CAFEP et du Troisième concours du CAPES d'espagnol était la deuxième depuis l'entrée en vigueur des nouvelles épreuves selon les dispositions prévues dans l'arrêté du 25 janvier 2021 paru au *Journal Officiel*. Au terme de deux années, de préparation pour les candidates et les candidats, de travaux pour les membres du jury, il apparaît que le format et les attendus de ces épreuves sont désormais pleinement assimilés, preuve que les efforts des candidates et des candidats bien préparés ont été récompensés. Ce rapport a vocation à accompagner celles et ceux qui entament ou renouvellent leur préparation pour les épreuves d'admissibilité et d'admission de la session 2024. Rappelons qu'ils trouveront nombre de conseils utiles, par ailleurs, dans le rapport de la précédente session. Ils sont invités, enfin, à consulter le descriptif des épreuves ainsi que le libellé exact du programme sur le site [devenirensignant.gouv.fr](https://www.devenirensignant.gouv.fr). Bien entendu, lorsque les candidates et les candidats sont accueillis pour les épreuves d'admissions, ils se voient prodiguer plusieurs conseils et recommandations et toutes les réponses nécessaires sont apportées aux questions qu'ils formulent en cette occasion. Les membres du jury se sont parfois alarmés, cependant, d'être interrogés sur des aspects fondamentaux des épreuves tout comme, lors des corrections, ils ont pu rester parfois désemparés devant des copies qui attestaient l'ignorance manifeste de la méthodologie et des exigences fondamentales des exercices sur lesquels leurs auteurs étaient évalués. Le CAPES externe, le CAFEP et le Troisième concours du CAPES d'espagnol sont des concours au programme riche et aux épreuves exigeantes. Le haut niveau attendu ne vise à rien d'autre qu'à permettre aux candidats et aux candidates de parachever leur formation d'hispanistes et aux lauréates et aux lauréats d'arriver devant leurs élèves les mieux armés.

Bilan de la session 2023

Les candidates et les candidats de la session 2023 étaient les premiers à bénéficier de deux années de formation en master MEEF avant de se présenter aux épreuves du concours placées de nouveau en fin de deuxième année. Le tableau ci-dessous offre une vision synoptique des résultats de l'ensemble de la session.

| | CAPES externe | CAFEP | 3 ^e voie public | 3 ^e voie privée |
|---|---------------|----------|----------------------------|----------------------------|
| Postes ouverts au recrutement | 318 | 53 | 30 | 5 |
| Candidats admissibles | 403 | 105 | 54 | 12 |
| Barre d'admissibilité | 05,05/20 | 6,67/20 | 05,03/20 | 10,02/20 |
| Candidats admissibles présents ¹ | 393 | 99 | 45 | 10 |
| Candidats admis | 251 | 53 | 17 | 5 |
| Barre d'admission | 08,03/20 | 10,27/20 | 08,06/20 | 10,65/20 |
| Moyenne des candidats admis | 10,80/20 | 12,26/20 | 10,57/20 | 12,11/20 |

Une note inférieure à 05/20 à l'une des épreuves d'admissibilité étant éliminatoire, un nombre important de candidates et de candidats n'ont pu poursuivre le concours, quand bien même il ou elle avait obtenu un résultat honorable, voire bon, à l'autre épreuve écrite. On retrouvera nombre de considérations importantes sur ce que signifie se présenter à un concours tel que le CAPES externe, le CAFEP ou le Troisième concours du CAPES d'espagnol et sur ce qu'implique d'aspirer à l'enseigner comme langue étrangère aux élèves du second degré,

¹ En plus des notes éliminatoires, il faut rappeler que les candidats avaient obligation de transmettre leur fiche de renseignement pour l'épreuve d'entretien avant de se présenter aux épreuves d'admission. Les candidates et les candidats admissibles qui ne s'acquittent pas de cette obligation prennent le risque d'être éliminés.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

tant sur le plan de la culture (littéraire, historique, artistique, etc.) ou sur celui des connaissances et aptitudes dans le domaine de la didactique, que quant à la maîtrise et au respect des valeurs humanistes et républicaines. Cependant, il faut rappeler une fois encore que nul ne saurait être reçu à ce concours sans une parfaite maîtrise de la langue espagnole comme de la langue française, quand bien même il excellerait dans les domaines précédemment cités. Il s'agit là d'un critère premier, essentiel et rédhibitoire. Il s'impose à tous les autres. C'est parce que le jury a constaté, lors des épreuves orales d'admission, qu'un nombre important de candidates et de candidats ne répondaient pas à cette exigence que tous les postes ouverts au concours pour le CAPES externe et la Troisième voie publique du CAPES n'ont pu être pourvus.

Informations à propos de la session 2023

Le précédent rapport contient des informations importantes sur les épreuves d'admission (épreuve de leçon et d'entretien). Les candidates et les candidats sont invités à s'y reporter. Toutes les remarques formulées pour la session 2023 sont valables pour la session 2024. Quant aux épreuves d'admissibilité, rappelons que le programme limitatif ne s'applique qu'à l'épreuve écrite disciplinaire. En revanche, tous les axes et toutes les thématiques de l'enseignement de langues vivantes du second degré peuvent servir de support à l'épreuve disciplinaire appliquée.

Ce rapport a été établi avec la collaboration de Jean-Charles Pineiro et d'Eva Touboul (vice-présidence du concours), d'Arnaud Hérard et de Yolanda Millán (secrétariat général), ainsi que des membres du jury dont les noms figurent ci-après. Je leur adresse mes plus sincères et chaleureux remerciements.

Fabrice Quero,
Président du jury.

Épreuve écrite disciplinaire :

Composition : Sergio Coto Rivel, Audrey Louyer, et Judite Rodriguez

Version : Amélie Adde, David Gabiola et Mélanie Jecker

Thème : Frédéric Allard, Marion Carlevaro Cochet et Marine Poirier

Épreuve écrite disciplinaire appliquée : Fanny Blin, Alexandre Corre, José Carlos De Hoyos Puente et Moran Le Luherne

Épreuve d'admissibilité (3^e concours du CAPES et du CAFEP) : Thomas Charrier, Gilles Del Vecchio, et Solène Gaillard-Mercier

Épreuve de leçon

Compréhension de l'oral : Christelle Guignot et Marion Le Corre-Carrasco

Mise en œuvre pédagogique : Laurent Devismes et Christine Orobítg

Épreuve d'entretien : Jonathan Assié et Maria Weisse



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

ÉPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE

Composition

Nature de l'exercice, attendus méthodologiques de l'épreuve et conseils généraux

Depuis la session 2022, l'épreuve écrite disciplinaire est composée de deux exercices : composition et traduction². La maîtrise du temps constitue ici un premier impératif. Nous invitons les candidates et les candidats à optimiser les six heures imparties afin de rendre une copie pleinement achevée. Pour cela nous conseillons de réfléchir en amont sur la façon dont il convient de répartir le temps consacré à chacune des sous-épreuves et sur l'ordre dans lequel il convient de traiter composition et traduction. La préparation à la **gestion efficace du temps imparti** passe donc par un entraînement régulier et en condition d'épreuve tout au long des deux années de formation aux métiers de l'enseignement. Pour les deux sous-épreuves, un travail incomplet (texte ou traduction non achevés ou sous forme de simples notes ou plan détaillé) est très durement sanctionné.

La sous-épreuve de composition est un **exercice complet et exigeant** qui requiert notamment des capacités d'analyse, de synthèse et de restitution de connaissances. L'exercice exige donc de consacrer un temps important sur les six heures que dure l'épreuve pour permettre une étude la plus achevée possible du dossier. Néanmoins, le jury, conscient de la complexité de cette épreuve en termes de gestion du temps, considère que, si l'on ne veut négliger aucune des sous-épreuves, il paraît difficile de consacrer plus de quatre heures à l'exercice de composition.

Sur un temps relativement court, les candidats doivent ainsi prendre connaissance du dossier, établir des liens entre les documents et la notion ou thématique des programmes de collège ou lycée qui est précisée sur le sujet, problématiser, structurer l'analyse et rédiger. Cet exercice exige rigueur, méthode, vivacité intellectuelle et une maîtrise parfaite des textes au programme.

À partir d'un dossier composé de documents de natures variées — dont au moins un document extrait de la liste d'ouvrages reliés au programme (pour la session 2023, il s'agissait d'un extrait du roman *La novela de mi vida* de Leonardo Padura) —, le candidat **organise une réflexion** dans le cadre de la notion ou thématique des programmes de collège ou de lycée qui est précisée sur le sujet. Pour dégager la **signification du dossier**, le candidat proposera une **problématique** qu'il développera dans sa composition en s'appuyant sur les différents documents. Le candidat mobilise ici ses connaissances des œuvres au programme du concours en lien avec les programmes de collège ou de lycée.

Le jury attend une **réflexion structurée** (plan démonstratif et progressif) qui permet de dégager les grandes lignes de la problématique retenue. Le jury a accordé une attention toute particulière aux étapes essentielles de l'exercice de composition : introduction (amorçage, présentation des documents, formulation de la problématique, annonce du plan), développement (respect du plan et cohérence de l'ensemble), argumentation et éléments analysés, conclusion.

La part de la langue et de sa correction est hautement discriminante. Dans l'objectif du recrutement d'enseignants d'espagnol, l'exercice de composition permet d'évaluer la maîtrise de la langue, comme la maîtrise des conjugaisons et de la syntaxe, ou encore la richesse du lexique, en particulier l'emploi d'un lexique riche, précis, nuancé, d'un registre de langue adapté, ainsi que la clarté et fluidité du propos. Une langue fautive ou très fautive (barbarismes verbaux ou lexicaux, solécismes, constructions incohérentes, phrases inachevées,

² Le jury invite très vivement les candidats à la lecture du rapport de jury session 2022 qui présente très précisément les attendus de l'épreuve : https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/45/8/rj-2022-capes-externe-lve-espagnol_1428458.pdf.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

gallicismes...) ainsi qu'un lexique pauvre ou limité, avec peu de termes spécifiques à l'analyse des documents, est très fortement sanctionné.

Il convient ici de rappeler que la qualité d'une composition n'est évidemment pas proportionnelle à sa longueur. Le jury tient à rassurer les candidats en précisant qu'il a été attentif à la pertinence des analyses et de la démonstration même si les développements n'étaient pas exhaustifs.

Méthodologie de l'exercice : Dans sa méthodologie, l'exercice de composition demande un **rapprochement et une confrontation** des documents propices à une argumentation structurée. L'exercice impose une véritable **mise à distance et une analyse croisée** des documents qui permet d'englober dans leur ensemble les documents présentés. Les trois documents sont d'importance égale et doivent ainsi être analysés avec le même soin. Un déséquilibre dans l'analyse des documents en faveur de l'extrait de *La novela de mi vida* a, par exemple, fortement nui à l'équilibre d'ensemble. Un plan qui se structurait en une partie par document était également à bannir.

La réflexion doit être organisée **autour de la thématique ou de l'axe proposé(e)**. Il s'agit d'analyser précisément chaque document en le reliant à l'axe indiqué avant de dégager une problématique commune. Les documents doivent ainsi être **très solidement articulés à l'axe ou thématique présenté(e)** dans le dossier. De fait, cet axe doit être au cœur du travail de **problématisation**. Dans le dossier, la thématique « Voyages et exils » devait permettre de comprendre ensemble la pluralité des mobilités qui travaillaient les trois documents : exil, retour, voyage touristique, bannissement... Un même espace, l'île de Cuba, était construit à partir d'une grande diversité de regards.

La recherche d'une **problématique** qui permet d'englober et de prendre en considération les différents documents du dossier est fondamentale dans la mesure où c'est bien le choix de cette problématique qui va permettre de tracer le fil conducteur du travail. La problématique est la question que soulève le corpus de documents. Elle cherche à identifier des hypothèses de sens. Dans ce dossier, la problématique (cf. *infra*) pouvait s'établir autour de la construction d'un espace, de l'idée de nation (un imaginaire national), de la notion de cubanité à travers les différentes formes de déplacement des sujets.

Les deux des principaux écueils méthodologiques de l'exercice sont, d'une part, la dissertation (dissérer sur la notion ou à partir de l'œuvre au programme) et, d'autre part, **la simple paraphrase** plus ou moins organisée des documents. Rappelons également que, pour commenter un document, il faut **mobiliser des outils d'analyse spécifiques**. Dans les trois documents du dossier, c'est très exactement la **terminologie de l'analyse littéraire et stylistique** qu'il convenait de convoquer. Enfin, rappelons également que les différents temps de la réflexion doivent être très strictement identifiables (un paragraphe pour une unité de sens). Sauts de ligne et connecteurs logiques permettent de mettre en avant les étapes de la réflexion et assurent une lecture fluide du texte.

Particularités du dossier de cette session : Le dossier proposé cette année avait une **dimension littéraire** toute particulière. Les candidats, face à ces deux extraits de romans et un fragment de poème devaient être en mesure de montrer une très bonne maîtrise des outils de l'analyse littéraire et poétique. Des notions telles que la figure de l'auteur, l'instance narrative (à bien dissocier des personnages), les genres, mais aussi les procédés d'écriture, les figures de style, les règles et techniques de versification devaient être soigneusement examinés.

Néanmoins, rappelons aux candidats que l'analyse précise des faits littéraires, en particulier toutes les remarques d'ordre stylistique, ne doit jamais être détachée des valeurs de sens des textes. C'est dans **l'alliance du fond et de la forme** que réside précisément la spécificité du texte littéraire. Dans cet exercice, toutes les analyses et appréciations doivent être faites *in concreto* et en lien direct avec la signification portée dans les textes. La composition ne saurait donc être constituée d'un simple relevé de remarques stylistiques ou de la juxtaposition



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

d'observations sur les procédés d'écriture. À l'inverse, on rappellera qu'il est inconcevable de procéder à l'analyse des textes sans mettre au jour la moindre analyse formelle.

La deuxième spécificité du dossier est que le corpus de documents avait une **portée civilisationnelle** très forte. En effet, les trois textes permettaient d'embrasser l'histoire cubaine, de l'époque de la colonie jusqu'aux dernières décennies du XX^e siècle. Il fallait donc maîtriser les différentes étapes de l'histoire de l'île : Cuba dans l'empire espagnol d'Amérique, le mouvement indépendantiste du début du XIX^e siècle, la crise de l'Empire espagnol et la construction d'une identité cubaine, l'île sous tutelle étasunienne et la dictature de Batista, la révolution castriste, l'effondrement de l'Union soviétique et l'entrée dans la « période spéciale en temps de paix », l'exil massif des Cubains dans les années 80. La question centrale de la construction d'un imaginaire, d'une identité, d'une nation cubaine imposait ce regard panoramique sur l'histoire de l'île. La **dimension littéraire et l'épaisseur civilisationnelle** étaient évidemment à mettre en lien avec la notion de **roman historique** portée par le roman au programme.

À cet égard, une autre des spécificités du dossier était le processus de « mise en abyme ». L'auteur du document 3, José María Heredia, est un des personnages du roman de Leonardo Padura. Les liens intertextuels étaient évidemment à mentionner et à explorer.

Qualité générale des copies : La composition doit reposer d'abord sur une compréhension juste du sens global des textes. Or, le jury a noté des problèmes de compréhension simple des documents (le personnage de Mr. Campbell présenté comme un guide touristique, un voyage scolaire dans le texte de Cabrera Infante, un retour vers la patrie dans le poème de José de Heredia, le personnage d'Aldama contemporain de Fernando Terry...). Ces catastrophes interprétatives et contresens majeurs sont du plus mauvais effet car ils montrent une lecture superficielle et erronée des textes et une maîtrise fragile et approximative de l'œuvre au programme.

Tout enseignant d'espagnol doit avoir acquis au long de sa formation un bagage culturel minimal qui lui permet de situer les grands auteurs et autrices de l'histoire littéraire. Les éléments du paratexte ont été source de très fâcheuses confusions : Guillermo Cabrera Infante n'est pas un auteur espagnol, José de Heredia n'est ni un auteur madrilène, ni un auteur allemand. Les éléments du paratexte donnent ici seulement les références des éditions choisies. Rappelons ici aussi que ces mêmes éléments du paratexte ne peuvent tenir lieu d'introduction (cf. *infra* rédaction de l'introduction).

Concernant la mise en relation des documents, la volonté de faire parler ensemble les trois textes dans une approche croisée ne devait pas mener au **forçage interprétatif des textes** : ainsi ce candidat qui a disserté sur les formes de douleur dans l'éloignement de la patrie, n'a pu que trouver la douleur à la jambe du personnage de Mr. Campbell dans le texte 2 pour assujettir le texte à son propos. La confrontation des textes devait mener vers une lecture des différentes formes de colonialisme et de colonialité dans l'histoire de Cuba. Il s'agissait de comprendre les formes de spécularité (entre illusion et désillusion) et d'ironie (les batailles menées pour l'indépendance menant vers de nouvelles formes de dépendance) dans les convulsions historiques connues à Cuba.

Certaines copies, mais elles sont rares, se sont fourvoyées dans un **commentaire historique** des documents en prenant les textes comme des sources primaires ou des témoignages historiques. La glose sur le contexte historique sans accroche solide au texte était un écueil dans lequel sont tombés celles et ceux qui étaient peu au fait des exigences de l'exercice.

Enfin, le jury a remarqué que trop souvent une grande naïveté caractérisait les réflexions menées (le tourisme comme « élément positif », l'exil comme « élément négatif »). De fait, les plans articulés sur deux parties (1= les points positifs du voyage, 2= les points négatifs du voyage) n'étaient pas recevables. Ce type de plan ne laisse place à aucune nuance et n'interroge rien. Certaines copies dissertent longuement pour savoir si les voyages sont bons ou mauvais, et concluent qu'ils ne sont ni bons ni mauvais...



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Fort heureusement, le jury a pu lire un grand nombre de copies qui présentent tout d'abord une compréhension générale satisfaisante des textes. Certaines copies ont également démontré une très bonne connaissance et une maîtrise assurée de l'œuvre au programme. Être en mesure de **situer assez finement le texte dans l'économie de l'œuvre** était ici un attendu minimal. Nombreuses ont été les copies où l'on a su le faire précisément, en explicitant plus avant parfois le nœud narratif de la séquence (c'est-à-dire la volonté de la part d'Arcadio de montrer à Fernando son innocence et de témoigner de sa fidélité en amitié). Dans d'autres copies on a su percevoir avec une acuité particulière la dimension ironique dans le texte de Cabrera Infante, auteur qui, on le sait, est un maître de l'humour. Le jury a par ailleurs bonifié la **mobilisation de concepts pertinents** en lien avec la problématique du dossier (par exemple le lien avec l'idée de cubanité telle que définie par Fernando Ortiz ; la dimension de l'insularité en citant *Aguas por todas partes* de Padura).

Le jury a ainsi pu lire des compositions où l'on est parvenu, d'une part, à respecter les protocoles et la méthodologie de l'exercice et où l'on a réussi, d'autre part, à mettre au jour les enjeux littéraires et historiques du dossier, tirant manifestement le meilleur profit du travail régulier mené durant la préparation au concours.

Méthodologie de l'exercice de composition

On déterminera trois éléments indispensables à la rédaction d'un travail correspondant aux attendus de l'exercice : la problématisation, l'élaboration et l'argumentation. L'ensemble du travail proposé doit suivre des étapes claires et être exprimé dans une langue digne de celle employée par un futur enseignant d'espagnol. De ce fait, les erreurs de type B1 du CECRL, voire parfois de type A2 pour certaines copies, sont rédhitoires à ce niveau d'un cursus en langue espagnole.

L'introduction

Compte tenu du temps imparti pour l'épreuve, il appartient aux candidats de trouver le juste équilibre permettant de distinguer les éléments principaux sans pour autant se perdre dans des détails qui risquent d'être repris dans le développement. Dans de nombreuses copies, une introduction trop longue conduisait souvent à une fin de travail précipitée.

- Présentation des documents qui composent le dossier

Pour chaque document, nous précisons ici quels étaient les éléments attendus, les éléments non recevables et les cas de figure où le jury a pu valoriser la copie. En tout état de cause, une copie proposant une simple reprise du paratexte est clairement insuffisante.

Document 1

S'agissant de l'œuvre au programme, on attendait des candidats une maîtrise de la présentation de l'extrait, et du roman tout entier. La présentation du premier document ne pouvait faire l'impasse sur la mention d'éléments biographiques saillants sur Padura, la contextualisation du roman dans la trajectoire littéraire de l'auteur, sans pour autant être exhaustive. Il s'agissait en outre de situer précisément l'extrait dans l'économie du roman : on se trouve dans la deuxième partie, *Los destierros*, un récit contemporain sur le séjour de Fernando Terry à Cuba. Le passage met en relation un espace de la ville avec son histoire particulière. Il appartenait au candidat ou à la candidate de synthétiser les éléments importants de l'extrait, comme les personnages présents et personnages évoqués. Les copies qui ont fait mention du groupe des *Socarrones* faisaient état, dès l'introduction, d'une bonne connaissance et d'une utilisation à propos des éléments culturels de l'œuvre qui avait été proposée au programme. Il était important de remarquer que l'espace permettait dans cet extrait de rappeler l'histoire coloniale du pays – notamment sa violence – et la dégradation contemporaine, dans un contexte historique, celui des années 1990, où sont prises des mesures drastiques pour préserver l'économie du pays alors que la paupérisation s'étend progressivement.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Si le jury a considéré comme insuffisante la simple reprise textuelle de la référence bibliographique, il n'attendait pas qu'on résume tout le roman pour autant. Par ailleurs, le jury a valorisé les copies qui faisaient allusion à la confession qu'Arcadio est sur le point de faire à son ami Fernando. D'autres références à la séquence entière, au-delà de l'extrait présenté, comme l'enchantement de Fernando dès son arrivée devant le palais, pouvaient faire l'objet d'une bonification. Quelques précisions sur le contexte socio-politique cubain, en particulier la période dite « spéciale en temps de paix » à partir de 1992, ont aussi été apportées par certaines copies.

Document 2

C'est souvent le document qui a posé le plus de problèmes aux candidats. On repère deux écueils : soit l'analyse a été menée de manière superficielle, à partir du simple motif du tourisme, soit il y a eu contresens sur le document. L'humour, l'hyperbole, l'exagération étant les ressorts du texte, certains candidats et certaines candidates ont peiné à percevoir l'écart et à souligner le traitement des stéréotypes.

On attendait une caractérisation du texte du point de vue narratif, une explicitation de la situation, c'est-à-dire le récit de voyage à Cuba d'un couple de touristes venus des États-Unis, pétris de préjugés et incarnant une forme de néocolonialisme ; dans la mesure du possible, quelques connaissances, même minimales, sur le contexte littéraire et éditorial du *boom* de la littérature latino-américaine des années 60 auraient permis d'éviter des contresens sur l'auteur.

Le jury a ainsi été surpris de constater, dans la présentation de ce document, des contresens sur la période concernée voire, quand certains se sont aventurés dans une identification plus précise que le paratexte, une erreur sur la nationalité de l'auteur : le paratexte, s'il n'est pas joint à des connaissances solides, peut conduire à des interprétations hasardeuses et pénalisantes. Mais certaines copies ont au contraire manifesté une bonne culture littéraire générale permettant de donner tout son sens à la présence de l'extrait du texte de Cabrera Infante dans ce dossier : on pouvait préciser qu'il s'agit d'un romancier cubain exilé, qui a pris ses distances avec la Révolution, et situer le cadre temporel à fin des années 1950.

Document 3

Des connaissances précises étaient attendues car le poète est justement celui dont la biographie romancée structure l'intrigue du roman au programme. Partant de ce postulat, on pouvait attendre des éléments biographiques essentiels sur José María Heredia, comme son statut de poète romantique, considéré comme un précurseur de l'indépendance cubaine, sa naissance à Santiago de Cuba en 1803, sa mort au Mexique en 1839, préciser qu'il s'agit d'un jeune homme de la bourgeoisie *criolla*, partisan d'une émancipation politique, condamné au bannissement pour conspiration en 1823, ayant vécu à Boston et New-York avant de s'exiler au Mexique. Heredia a ainsi passé peu de temps sur son île natale mais il témoigne du sentiment d'appartenance à une patrie. L'idée maîtresse de cubanité constituait alors un fil conducteur pertinent à explorer. De même, on se rappellera que le poème est mentionné dans le roman de Padura (« *Bajé entonces a mi camarote, con el odio a flor de piel, y me senté a escribir mi "Himno al desterrado", quizás el más sincero de todos mis poemas [...].* », p. 216).

Certaines candidates et certains candidats ont commis un contresens de lecture, considérant qu'il s'agissait du retour de l'exilé à Cuba. Mais ce document permettait également de montrer sa bonne maîtrise d'autres passages du roman étudié. La mention d'autres textes, comme « *Oda al Niágara* » et ses envolées romantiques, ou « *En el Teocali de Cholula* » et son souffle épique de l'émancipation, était particulièrement bienvenue.

- Mise en relation des documents entre eux et avec l'axe ou le thème

Cette étape a été trop souvent escamotée par les candidates et les candidats, absente ou rédigée de manière laconique et bien trop rapide. Or, insistons là encore sur ce point, il s'agit bien de mettre, en premier lieu, les documents en relation entre eux et, dans un deuxième temps, de les mettre en relation avec l'axe proposé. Il faut donc s'appliquer à suivre cette méthode, déjà préconisée dans le précédent rapport, pour répondre à la consigne de l'exercice. C'est cette étape qui permet de délimiter les lignes de force, de convergence et de



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

divergence, entre les documents, et donc d'éviter le hors-sujet. Un tableau à double-entrée, au brouillon, peut par exemple contribuer à créer ces liens entre les textes et éviter de se perdre dans la paraphrase au moment de la rédaction du développement.

- Mise en relation des documents entre eux

Le dossier présente une forte unité discursive, dans la mesure où les trois documents renvoient à un discours littéraire (romans, poème) ; mais au-delà de cette similitude de nature, tous trois renvoient à la construction d'une identité cubaine, au fil de l'Histoire, entre colonialisme et colonialité. Le document 3 est, en un sens, un des hypotextes du roman au programme, d'où l'impression d'écritures palimpsestuelles, en couches successives qui conduisent à des liens intertextuels. C'est par ailleurs la notion de « distance imposée » aux figures du déplacement que sont l'exilé, le touriste ou le banni, qui permet de construire un regard critique sur les polarisations politiques. Les trois documents sont donc des discours littéraires qui construisent un imaginaire national et remettent en cause certains discours autour de l'idée de ce qui fait nation. Ces trois documents analysés conjointement montrent une continuité historique qui se construit entre espoir et désillusion, entre frustration et ironie de l'histoire.

- Mise en relation entre l'axe/le thème et les documents

Dans le dossier proposé, la thématique « Voyages et exils » est perceptible dans l'identification de formes différentes de déplacement des sujets et les implications que ces formes ont sur leur regard : on distinguera ainsi la figure de l'exilé politique, des touristes ou voyageurs, des exilés forcés de la traite ou encore du *desterrado*. La thématique est également fédératrice dans la construction des discours particuliers en rapport avec l'espace, comme la ville ou le paysage, ou encore avec les populations ou la nation si l'on pense aux imaginaires nationaux, aux identités, ou à l'histoire nationale. Dans ce cas, c'est grâce au regard particulier des sujets dans leur déplacement ou à cause de celui-ci que peut être soulignée la spécificité de l'articulation de la thématique avec ce dossier en particulier.

Du point de vue méthodologique, une définition des mots qui composent le thème, en l'occurrence « voyages » et « exils » ne correspond pas à ce qui est demandé. On attend une mise en relation, c'est-à-dire des liens, des points communs, complémentaires ou opposés. Dans cette catégorie de thématiques impliquant des binômes, le candidat doit absolument éviter de se centrer seulement sur l'un des concepts en oubliant l'autre.

- Problématique

C'est une étape cruciale dans le travail, souvent redoutée, mais qui peut pourtant se concevoir comme l'aboutissement logique de la réflexion menée à partir de l'étude des trois documents : si l'analyse a été exhaustive, quelques idées principales se dégageront, et il s'agit de formuler une question qui sera, pour le candidat comme pour son lecteur, le fil d'Ariane qui permettra de se concentrer sur l'essentiel et d'écarter des éléments anecdotiques, voire déconnectés des autres documents. Une problématique clairement exposée, cohérente et pertinente est souvent – mais pas toujours ! – le gage d'un développement en adéquation avec les attendus de l'épreuve. L'enjeu repose sur sa formulation, à partir d'un questionnement central que le lecteur pourra identifier : en ce sens, on évitera de multiplier les questions, car il arrive que plusieurs questions renvoient, sans que le candidat ne s'en rende compte, dans la précipitation, à des présupposés contradictoires dans certains cas, rendant ainsi le propos confus, et même incohérent.

L'absence de problématique a été lourdement sanctionnée, tout comme une problématique qui se résume à l'annonce des axes du plan. De même, des problématiques trop vastes qui reprennent simplement les deux termes « Voyages et exils », comme par exemple « *¿En qué medida el viaje y el exilio están presentes en el documento ?* » ou encore « *¿Cómo este dossier sitúa la reflexión en torno al viaje y al exilio?* » ne peuvent être



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

admissibles car elles ne sont justement pas l'aboutissement d'un travail de réflexion. Néanmoins, le jury a pu accepter partiellement certaines problématiques qui rendaient compte des trois documents mais sans rattachement exact à la thématique du programme, comme la construction de la nation.

- Annonce du plan

Autre passage obligé de la rédaction de l'introduction, l'annonce du plan précise le développement de la pensée autour de deux ou trois idées essentielles et selon une progression. L'annonce du plan permet de conforter le projet d'argumentation que suppose le travail, et pour cette raison, elle ne peut être une juxtaposition de thématiques interchangeables. Ainsi, un candidat qui opterait pour une annonce de plan du type « I. Les bénéfices du voyage » et « II. Les inconvénients de l'exil » devrait se rendre compte à temps que les fondements de son analyse sont très largement insuffisants. Compte tenu de la durée de l'épreuve, le jury a retenu comme tout à fait recevables des plans en deux ou en trois parties.

Développement

C'est alors un travail d'endurance et d'écriture qui commence, et les candidates et les candidats pourront avoir les vers si fameux de l'*Art poétique* de Boileau à l'esprit et se rappeler qu'un brouillon bien conçu mène à une énonciation claire du propos. En effet, c'est dans la rédaction du développement que l'on déploie sa pensée de manière linéaire, justifie implicitement ses choix en valorisant et en conceptualisant certains éléments du contenu des documents et donc, en écartant nécessairement les éléments anecdotiques ou secondaires, d'où l'intérêt d'une problématique solide. Une tendance assez fréquente dans les copies corrigées, qui montre la précipitation des candidats et des candidates et l'insuffisance de l'analyse, est celle de la paraphrase, voire d'un collage pur et simple de citations, ce qui donne alors l'impression d'un remplissage vain.

Dans le développement, le candidat manifeste également sa capacité à rendre compte d'une pensée cohérente et articulée en utilisant des connecteurs, et veille à ce que chaque idée apporte une réponse à l'interrogation centrale. La difficulté repose souvent sur la mise en dialogue des documents entre eux : précisons qu'il vaut mieux privilégier des remarques justes et isolées plutôt que de forcer, dans une progression artificielle, des liens qui n'existent pas.

Enfin, sur un plan visuel, le développement est souvent la marque d'une bonne gestion du temps. En effet, il est nécessaire d'équilibrer les différentes parties développées sans négliger des idées importantes, faute de temps. Le jury n'accepte pas de plan détaillé ni de plan apparent : il appartient à chacune et à chacun de composer un travail intégralement rédigé en préparant son propre *cronograma* sans négliger un temps de relecture essentiel.

Conclusion

Elle est obligatoire, et indispensable pour clore le propos. Sa vocation est de synthétiser les éléments de réponse apportés peu à peu à la problématique en reprenant les notions et concepts principaux présents dans le développement. La récurrente question de la présence et nécessité d'une « ouverture » se voit apporter dans ce rapport la même réponse récurrente : mieux vaut une conclusion sans ouverture plutôt qu'une conclusion non pertinente, voire complètement hors de propos. Par exemple, en quoi les tableaux de Sorolla pouvaient-ils permettre d'éclairer le sujet ? Néanmoins, plusieurs copies ont proposé une ouverture pertinente et bienvenue : pensons notamment aux candidats qui ont évoqué le film de Laurent Cantet, *Retour à Ithaque* (2014).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

PROPOSITION DE CORRIGÉ

Les titres des différentes parties et sous-parties figurent ici entre crochets pour plus de clarté. Ils ne doivent en aucun cas apparaître dans les compositions des candidates et des candidats.

Compte tenu du temps imparti, le jury n'attendait pas une introduction aussi détaillée et précise que celle que nous développons dans ce corrigé.

[Introduction]

Los tres documentos propuestos invitan a reflexionar a partir de la noción de viajes y exilios en sus diferentes modalidades como una manera de pensar las formas de desplazamiento en el espacio o el tiempo con sus distintas implicaciones. El presente dossier, a pesar de estar compuesto por textos literarios, presenta importantes diferencias entre ellos: se trata de dos novelas cubanas, una de las cuales publicada a inicios de los años 2000 y la otra durante los años 60, y finalmente un poema de la primera mitad del siglo XIX.

[Presentación de los documentos]

Doc 1: Se trata de un fragmento de *La novela de mi vida* del escritor cubano Leonardo Padura (La Habana, 1955) publicada por primera vez en 2002. *La novela de mi vida aparece en la carrera literaria del autor después de haber publicado ese numerosas novelas*, entre ellas las que componen la tetralogía titulada *Las cuatro estaciones*, cuatro novelas policíacas en las que vuelve sobre la historia cubana reciente. El autor ha recibido numerosos reconocimientos por el conjunto de su obra como el Premio Nacional de Literatura de Cuba en 2012 y el Premio Princesa de Asturias de las Letras en 2015.

La novela de mi vida presenta una estructura compleja en la que sobresalen voces narrativas, personajes y tiempos distintos por medio de tres relatos diferentes. El primero de ellos por orden de aparición narra, por medio de una voz heterodiegética, el regreso a Cuba en 1998 de Fernando Terry, motivado por la búsqueda de las memorias perdidas de José María Heredia. Terry es un personaje de ficción, profesor de literatura exiliado en España y experto de la obra del autor cubano. El segundo relato constituye la autobiografía ficticia de José María Heredia, narrada en primera persona desde la perspectiva del poeta. Finalmente, el tercero se interesa en la figura de José de Jesús Heredia, hijo del poeta y legatario de su manuscrito, volviendo ahora a la voz narrativa heterodiegética.

El fragmento seleccionado forma parte del relato del regreso de Fernando a Cuba y se encuentra situado en la segunda parte de la novela. En él se narra la visita de Fernando al Palacio de Aldama con su amigo Arcadio. En el fragmento propiamente dicho el narrador hace referencia a la fortuna de Aldama que hizo posible la construcción del palacio gracias también al « amor por la belleza y el lujo de su yerno Del Monte » (I. 2-3). Sin embargo, toda esta opulencia es mostrada como una ironía, ya que sus mecenas no pudieron realmente disfrutar de ella al haber terminado ambos su vida en el exilio, lejos de la isla. El tema del exilio se hace ya presente desde esta primera referencia histórica como elemento fundador en la concepción del palacio y la ironía de su destino. Después de esta referencia histórica y a la subjetividad de los personajes sobre « cómo hubiera sido vivir [...] en aquel palacio deslumbrante » (I. 9-10), el narrador vuelve al presente de la narración para explicar la presencia de Fernando en el palacio como una idea de su amigo Arcadio y para describir el contraste evidente entre el lujo que absorbe al personaje al inicio y el choque producido por la presencia de vendedores, indigentes y limosneros en el solar justo al lado. Este impacto logrado en la yuxtaposición primero de dos épocas y luego de dos espacios (Palacio/solar) hace referencia también al exilio de Fernando, quien no había estado en la isla desde hacía dieciocho años y que se encuentra ahora frente a cambios en la ciudad que no logra comprender completamente. El diálogo a continuación sirve para poner en evidencia los cambios ocurridos en el país en los últimos años que corresponden con la crisis de los años noventa en el llamado « periodo especial en tiempos de paz ». Las



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

transformaciones alrededor y dentro del Palacio dan cuenta de las mutaciones dentro de la sociedad cubana, de igual manera, el comentario sobre « aquel lugar levantado sobre el sudor de miles de esclavos » remite también a esta transformación de la visión del país, así como al hecho de que su construcción se funda en la violencia del exilio forzado de esta población. En el diálogo final, a partir de la línea 39, Arcadio le revela a Fernando la razón por la cual lo trajo al Palacio, primero como una referencia a Heredia por el pasado del edificio, pero especialmente para que pudieran tener una conversación a solas.

Doc 2: Encontramos ahora un fragmento de la novela *Tres tristes tigres* (1967) de Guillermo Cabrera Infante (Cuba, 1929 – Reino Unido, 2005). *Tres tristes tigres* (1967) es una novela cuyo tema principal es el mundo de las noches tropicales, de la bohemia, del cabaret Tropicana, del goce, durante la época de finales de los años 50 en Cuba. En ella, el autor recurre a la dimensión lúdica del lenguaje, mediante los juegos de palabras y las creaciones lingüísticas, el uso de los dialectos hablados en Cuba, la deconstrucción de la novela, la parodia. Cabrera Infante multiplica el número de personajes y de voces a través de una yuxtaposición de secuencias. A lo largo de la lectura, más allá de las anécdotas contadas, el lector se da cuenta de la importancia de la transformación de la realidad a través del lenguaje. Pero la novela es también la expresión de la voz de un exiliado nostálgico que reconstruye el espacio y el lugar a posteriori y lejos de su tierra.

Todo el libro es un montaje abierto compuesto de secciones y subsecciones, que adopta el estilo del flujo del lenguaje. El fragmento propuesto forma parte del capítulo « *Los visitantes* », que narra desde distintos puntos de vista un viaje de fin de semana a Cuba y adopta la perspectiva del esposo de una pareja de turistas americanos, los Campbell. De entrada, la idealización tópica de la isla parece distorsionada por el punto de vista elegido y el desarrollo narrativo de la anécdota. Es posible ver en el fragmento de qué manera se exploran los recursos del humor para proponer un « *contradiscorso* » crítico mediante la exageración. Este se puede dividir en tres partes, la primera (l. 1-13), « *Una llegada tópica pero atípica: un "clima" de tensiones y distorsiones* »; la segunda (l. 14-25), « *De los tópicos del exotismo a la ironía* »; y finalmente la tercera (l. 26-36), « *De la ironía a lo grotesco* ». Es posible ver en el fragmento la deconstrucción de la imagen de Cuba como destino exótico de ensueño a través de la parodia con la pareja de turistas norteamericanos. Se encuentra igualmente en ellos y en sus actitudes el cuestionamiento del discurso y la postura neocolonial estereotipada.

Doc 3: Se trata de un fragmento del « Himno de un desterrado » de José María Heredia publicado en 1832. Heredia (1803-1839) nació en Santiago de Cuba, hijo de una familia recién venida de Santo Domingo. Pionero de la literatura romántica en Hispanoamérica, es a menudo considerado como el fundador de la literatura cubana y precursor del « espíritu cubano ». Es además uno de los mayores representantes de la poesía decimonónica cubana. Denunciado por conspirar contra la dominación española, tuvo que huir precipitadamente a los Estados Unidos. Es allí donde compone su famosa « Oda al Niágara » (1824). En diciembre del siguiente año es condenado in absentia a destierro perpetuo. Viaja luego a México donde puede ejercer la abogacía. En 1836 regresó brevemente a Cuba para ver a su madre. Muere en México, tres años después, de tuberculosis pulmonar. El que es considerado como el poeta nacional de Cuba muere con treinta y seis años habiendo residido ocho años escasos en su isla natal. El fragmento presenta su travesía de Estados Unidos a México, haciendo rumbo al sudoeste mientras la nave pasa delante de las costas septentrionales de Cuba. Desde la embarcación se vislumbran en la distancia los paisajes y los relieves de la isla. Presenciamos la reacción del sujeto poético frente al espectáculo que se despliega ante sus ojos: las vistas de su Cuba natal. Esta composición tiene clara repercusión patriótica al participar de la construcción de una conciencia insular.

La composición se define desde su título como un himno. Es, por lo tanto, una composición poética cuyo objetivo es el de exaltar y enaltecer. En este caso es un texto en loor a la isla de Cuba, en alabanza a la patria chica del poeta. Es un himno que se escribe desde el destierro. A diferencia del exilio, el destierro se refiere a la pena de expulsar a alguien de un país o territorio. Es un Estado, un gobierno o el poder judicial, el que decide expulsar o desterrar al que cometió un delito. El extracto se compone de las cinco primeras estrofas del poema.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

[Relación entre los documentos y con el tema propuesto]

El presente dossier reúne varios estratos temporales y momentos históricos convulsos de la historia de Cuba. Los tres documentos son discursos literarios que construyen un imaginario del espacio nacional cubano. En el extracto de *La novela de mi vida*, se superponen dos planos temporales: por una parte, la Cuba del « Período especial en tiempo de paz » (el periodo que se abre después del colapso de la Unión Soviética en 1991) y por otra la Cuba colonial (años de gran prosperidad en los decenios 1820-1840, pero una prosperidad asentada en la esclavitud). El extracto de *Tres tristes tigres* nos sitúa en la Cuba prerrevolucionaria de Batista (finales de los años 50). El fragmento del « Himno del desterrado » corresponde al primer tercio del siglo XIX en un momento en el que se desmorona la estructura colonial y se van formando los Estados Nación hispanoamericanos. La dimensión histórica es el factor que une los tres textos. Cada uno de estos textos constituye un eslabón para tratar de desentrañar cómo se fue construyendo la idea de la cubanía desde el periodo de las luchas independentistas y qué formas de violencia se dieron en este largo recorrido histórico.

El eje propuesto para el estudio del dossier, « *Voyages et exils* », orienta la reflexión hacia distintas formas de desplazamiento, ya sean recreativas, formativas o incluso forzadas o violentas por medio de las cuales el sujeto se relaciona con el mundo. Estas formas favorecen la confrontación del sujeto con realidades, paisajes y poblaciones diferentes, así como el cuestionamiento de sesgos o ideas preconcebidas o procesos de formación por medio de un cambio de mirada. El eje invita a analizar los documentos del dossier a través de la puesta en evidencia de distintas posibilidades de moverse en el espacio que permiten cambios de perspectiva, nuevos imaginarios o cuestionamientos de la realidad en la que se vive.

Los tres documentos subrayan varias posibilidades de desplazamiento y sus implicaciones con una visión de mundo o con sus cuestionamientos. El documento 1 reúne varias de estas formas en personajes como Fernando, exiliado que regresa a Cuba y descubre un país diferente, o en la evocación del destino irónico de Aldama y Del Monte quienes mueren en el exilio lejos de sus lujos y caprichos (exilio como justo castigo). Se evoca también otra forma de desplazamiento, el de la trata negrera con su violencia extrema dentro del sistema de dominación colonial: la evocación de este exilio forzado sirve para cuestionar la identidad nacional y cultural. El documento 2 toma una perspectiva distinta, la del turista del siglo XX, en este caso una pareja de estadounidenses, Mr. y Mrs. Campbell, quienes se ven enfrentados a sus propios prejuicios sobre la isla tropical. Se puede identificar en ellos una visión neocolonial criticada en la narración desde su tono cómico. El documento 3 presenta un yo lírico desde el destierro, en este caso como una forma de exilio sufrido por razones políticas. La voz del poeta se presenta en un movimiento que lo lleva frente a las costas de Cuba cuya visión le permite crear todo un discurso patriótico a partir del espacio y sus símbolos.

[Ejemplos de problemáticas posibles]

- ¿De qué manera el discurso literario, fruto de viajes y exilios, permite la invención de un espacio imaginario nacional?
- **Juegos de miradas, desde dentro y desde fuera: ¿cómo este conjunto de documentos permite elaborar un discurso sobre la isla en el que se (de)construye un imaginario nacional?**
- Arraigos y desarraigos: ¿cómo se define la cubanía por medio de diferentes formas de violencia y distanciamientos?
- Anatomía del (des)arraigo en el discurso literario: ¿cómo se construye la cubanía mediatizada por la idea de alteridad?



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- Historia de una nación: ¿cómo se construye la cubanía a través de las diferentes miradas y perspectivas de la figura del exiliado, del retornado, del turista y del desterrado?

[Anuncio del esquema de análisis]

Con el objetivo de responder a la problemática elegida vamos a tomar primeramente una perspectiva geográfica y analizar de qué manera se construyen y deconstruyen los espacios en los textos del dossier. Luego, en la segunda parte, nos centraremos en la cuestión de la mirada, es decir, cómo las diferentes voces en los textos proponen un discurso específico, nostálgico, irónico o crítico sobre este territorio. Y, finalmente, la tercera parte se dedicará a examinar las posibilidades de contacto entre el espacio y las formas en que se inventan imaginarios nacionales.

[Modelo de esquema para el desarrollo]

NB: para evitar explayarnos, proponemos aquí una versión no redactada del esquema de análisis que permita comprender el enfoque general del ejercicio, rescatando los elementos más relevantes de cada documento.

I- Geografías de la transterritorialidad

→ Cuba como espacio literario en el que se materializan los contrastes de la historia cubana. Cuba, no solamente como marco referencial sino como elemento fundamental dentro de la diégesis o en la representación poética.

A) Escribir el espacio: retrato de una isla

→ Los discursos literarios del espacio.

Doc. 1 y 2: Visiones de la urbanidad: La Habana vs. Doc. 3: Cuba vista desde la lejanía.

Doc. 1: Resonancias espaciales y temporales, la ciudad y sus contrastes (comparaciones entre el Palacio de Aldama y el solar justo al lado).

Doc. 2: Imágenes de postal: « pequeña ciudad », « bahía », « muelle », clima tropical, espacio teatral.

Doc. 3: Cuba vista como una estampa romántica. Una patria hecha paisaje.

B) Construcción y deconstrucción de los espacios

→ Dinámicas de construcción del espacio de la isla (la isla en su proceso edificatorio como nación y sus metamorfosis).

Doc. 1: Construcción histórica del espacio urbano. Ironías del devenir del Palacio. Ambigüedad de las representaciones del Palacio. Ocasos de la ciudad.

Doc. 2: « Tropical Havana », distorsión humorística, el prisma de la visión « gringa » del turista norteamericano, el doble discurso irónico.

Doc. 3: « Cuba nuestra »: la construcción de la « idea de Cuba » a partir del paisaje (fusión territorio/sujetos).

Transición: de la descripción del espacio a la mirada que la asume.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

II- Miradas en movimiento y voces disidentes: construcción de una mirada crítica

→ La voz narrativa y la voz poemática, por el movimiento que las caracteriza en los tres documentos, sugieren un nuevo tipo de mirada a partir de las figuras convocadas, de ahí una postura crítica.

A) Cuestionamientos desde una mirada exterior

→ Cambio de perspectiva: consecuencias del desplazamiento (encuentros, desencuentros, reencuentros).

Doc. 1: El exiliado que regresa, cambios en la isla. Oposición entre recuerdos y realidad contemporánea.

Doc. 2: La mirada de los viajeros/turistas marcada por los estereotipos, discurso del narrador vs. situación del autor (exilio): un desencuentro.

Doc. 3: La figura del desterrado, el tiempo de la melancolía (los movimientos nostálgicos del alma) /materialidad sonora casi meditativa.

B) La condición insular, de una dominación a otra: críticas de la colonialidad

→ La fábrica de las identidades y alteridades / cubanía y regímenes de alteridad.

Doc. 1: Puesta en evidencia de la violencia del pasado colonial. Desplazamientos en el tiempo que permiten reivindicar el papel y el sufrimiento de los esclavos. Desplazamientos forzados de la trata y su presencia en la cultura cubana.

Doc. 2: Discursos neocoloniales exagerados, hiperbólicos y grotescos, utilización de tópicos del exotismo tropical. Por medio de la ironía el texto critica la mirada de superioridad del turista norteamericano y cierta visión idealizada por parte de Mrs. Campbell (« encantadores nativos », buen salvaje).

Doc. 3: Construcción de un discurso de liberación frente al poder colonial español.

Transición: del discurso crítico a la invención del imaginario nacional.

III. La literatura, contacto entre el territorio y la invención de imaginarios nacionales

A) Consecuencias de las formas de opresión ilustradas en las ficciones

Doc. 1: La tragedia y el desconcierto. Impactos que produce la degradación económica y social del país en ese « panorama desconcertante ».

Doc. 2: Un opresor ridiculizado (cómico de palabras y de situación). Pero estos personajes caricaturescos refuerzan su propia identidad estadounidense (potencia neocolonial) frente a la alteridad de los cubanos.

Doc. 3: El lugar inalcanzable. La lira heroica del poeta. La epopeya del desterrado (asume la miseria material, pero le queda la dignidad).



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

B) Un sueño: (re)inventar el imaginario nacional

Doc. 1: ¿« Aquí no hay poesía »? El fantasma, la fortaleza cargada de historia. Por medio del estudio histórico y literario de Cuba, el personaje de Fernando cuestiona directamente los discursos de identidad nacional cubana. Las referencias a los personajes del siglo XIX en sus excesos y la ironía de sus destinos se presentan como un contrapunto a los cantos patrióticos de la poesía de Heredia.

Doc. 2: Humor e irrisión como contrapunto frente a una nueva colonización en el siglo XX.

Doc. 3: Progresión de la nostalgia al poder reivindicativo gracias al poema. Construcción de un discurso nacional. La lucha se dará desde fuera también. Por encima de su dicha está el amor por la patria. El sueño revolucionario.

[Conclusiones]

Gracias a los tres documentos presentados en el dossier es posible identificar distintas maneras en las que se construyen y deconstruyen discursos nacionales sobre la isla de Cuba a partir de perspectivas y argumentos diferentes. A través de procedimientos literarios e históricos el dossier muestra de qué manera se ha ido formando la idea de nación cubana desde, primeramente, los discursos nacionales evidentes en el texto de Heredia, o la manera en que el desarrollo del turismo norteamericano se apropia de la imagen « tropical » de la isla en un discurso neocolonialista, hasta la manera en que estos discursos nacionales que identifican una forma de cubanía son cuestionados directamente por otras voces. Lo anterior aparece especialmente en el documento principal, en el cual se cuestionan los avances recientes de la época postrevolucionaria e incluso la historia de migración forzada de esclavos africanos. Los movimientos humanos, en sus diferentes formas de desplazamiento como viajes, exilios o destierro se encuentran en el centro de los temas de los tres documentos para ayudarnos a acercarnos desde perspectivas variadas a la compleja realidad e historia de Cuba.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

ÉPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE

Version

Texte à traduire :

Fernando llegó a su modesta habitación de la fonda, como escritor silbado que huye del público cruel. Sobre el velador de su gabinete estaban esparcidas infinidad de cuartillas, en blanco unas, y otras ennegrecidas por apretados renglones; un *Musset, poesías*, asomaba entre aquel cúmulo de papeles sueltos. En aquel desorden estaba su pensamiento de pocas horas antes, y parecía que ya le separaban de él siglos: al ver todo aquello, recordó el estado de su espíritu según era antes de haber ido al circo. ¡Malhadada noche! Adiós el artista, diosencillo egoísta que vivía para sí y de sus propios pensamientos, viendo en el mundo nada más que una serie de hermosas y curiosas apariencias, cuya única razón de ser era servir al novelista de modelo para sus creaciones. Pensó en su libro, en el que estaba esparcido sobre el velador; parecía obra de otro, insulsa invención, sofistería fría y descarnada sin vida real. Su voluntad le pedía otra cosa ahora: acción, lucha; quería ser actor en la comedia del mundo, y esto era lo que avergonzaba a Flores; al verse caer en un abismo, en el abismo de la vida activa, para la cual sabía perfectamente que no tenía facultades.

Leopoldo ALAS CLARÍN, « Un documento », dans *Narraciones breves*, Barcelone, Anthropos, 1989, p. 98.

Traduction proposée :

Fernando arriva à la modeste chambre de sa pension, tel un écrivain sifflé qui fuit devant le public cruel. Sur le guéridon de son cabinet, étaient éparpillés une infinité de feuillets, certains vierges et d'autres noircis de lignes serrées ; un *Musset, poesies*, apparaissait au milieu de cet amoncellement de feuilles volantes. C'est dans ce même désordre que se trouvait sa pensée d'il y avait à peine quelques heures, et il lui semblait que des siècles l'en séparaient désormais : en voyant tout cela il se souvint de l'état de son esprit, tel qu'il était avant qu'il n'aille au cirque. Maudite nuit ! Adieu l'artiste, pauvre petit dieu égoïste qui vivait pour lui-même et de ses propres pensées, qui ne voyait dans le monde qu'une série de belles et curieuses apparences dont la seule raison d'être était de servir de modèle au romancier pour ses créations. Il pensa à son livre, à celui qui était éparpillé sur le guéridon ; il lui semblait être l'œuvre d'un autre, insipide invention, froide sophisterie, désincarnée et sans vie réelle. À présent sa volonté exigeait autre chose de lui : de l'action, de la lutte ; il voulait être acteur dans la comédie du monde, et c'était précisément cela qui faisait honte à Flores ; tout en se voyant tomber dans un abîme, dans l'abîme de la vie active, pour laquelle il savait parfaitement être dépourvu de talents.

Présentation générale du texte

Les informations qui suivent n'étaient évidemment pas attendues des candidats.

Le passage proposé est extrait de la nouvelle « Un documento », écrite en 1882, mais qui fut publiée ultérieurement, en 1886, dans le recueil de nouvelles *Pipá*. Ce passage s'inscrit dans un court récit fort ironique mettant en scène le personnage d'un jeune romancier désargenté, Fernando Flores, complètement bouleversé par sa rencontre avec la Duquesa del Triunfo lors d'un spectacle donné au Circo Price, sur le Paseo de Recoletos, à Madrid. Cette femme mariée, réputée pour être une séductrice – « *un Don Juan del sexo débil* », dit le texte –, souhaite pourtant s'adonner à des amours platoniques, réduites aux seuls échanges de regards. Le jeune homme, dont elle a de surcroît frôlé la moustache de son épaule en quittant le spectacle, retourne à sa pension profondément troublé ; pris d'un vif émoi, il sent que cette rencontre peut faire basculer sa vie, et commence à



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

s'interroger d'une part sur la conduite à tenir à l'égard de cette femme mariée, d'autre part sur la façon dont son écriture doit traduire le monde qui l'entoure. Il y a donc un double enjeu, à la fois anecdotique et métalittéraire, dans ce récit.

Traduire un texte de version requiert une bonne compréhension des deux langues en jeu dans l'exercice, mais aussi du contexte culturel de production du texte proposé. Il s'agissait ici d'un extrait d'une courte nouvelle dont l'auteur est bien connu des candidates et candidats au CAPES d'espagnol : Leopoldo Alas « Clarín » fut en effet l'un des grands maîtres du roman espagnol de la seconde moitié du XIX^e siècle. Si le sujet indiquait la date de 1989, il allait de soi que ce ne pouvait être la date de rédaction du récit et qu'il s'agissait de celle de l'édition utilisée pour élaborer le sujet. Cet élément de contexte était à prendre en considération lors de la traduction.

Le jury attendait des candidates et des candidats une traduction fidèle au style de Clarín et plus généralement à la prose narrative de son époque. Il convenait donc non seulement d'éviter tout anachronisme, mais aussi de respecter le registre de langue du texte source. Les candidats attentifs au fait qu'ils étaient face à un texte narratif du XIX^e siècle ont également pu opérer des choix judicieux en ce qui concernait les temps verbaux.

Rappel des attendus de l'épreuve et conseils méthodologiques

En principe, l'exercice de la version est connu des candidats au CAPES, et nombre d'entre eux en ont effectivement saisi les enjeux. Néanmoins les correcteurs ont malheureusement vu beaucoup de copies dans lesquelles cet exercice universitaire classique semble encore trop peu maîtrisé. Quelques rappels liminaires s'avèrent donc nécessaires, bien qu'ils aient été réitérés dans les rapports des années précédentes.

Présentation de la copie

Rappelons une fois encore que les candidates et les candidats qui se présentent à un concours national doivent s'attacher à remettre une copie lisible, évitant ainsi toute possible confusion dans la lecture par les correcteurs de la traduction proposée. Ainsi, les lettres *m* et *n* simples ou doubles doivent être formées distinctement, tout comme les *ç* et les *s*, les *a* ou les *e* et les *i* (dont la confusion peut coûter cher lorsqu'il s'agit de pronoms relatifs tels que *qui* et *que*) ; il en va de même pour les majuscules et les minuscules. Le jury recommande aux candidats et aux candidates d'utiliser des brouillons avant de recopier leur traduction définitive.

Les candidates et les candidats s'attacheront à respecter la structure matérielle du texte : la traduction qui en est proposée doit adopter les mêmes paragraphes et alinéas. Ici, le texte était compact ; il était impératif de lui conserver cette structure. Si la ponctuation devait parfois en être modifiée (comme on le verra plus loin), il fallait néanmoins s'efforcer de la respecter autant que faire se pouvait.

Il convient également de tenir compte des normes typographiques. Le texte proposé cette année présentait la citation d'un titre de recueil, écrit en italiques : il fallait adopter la convention graphique qui s'impose dans ce type de références, à savoir le soulignement du passage figurant en italiques dans le sujet.

Précisons enfin qu'il est fortement recommandé de sauter des lignes afin de rendre la lecture plus aisée pour les correcteurs et d'éviter toute ambiguïté.

D'une langue à l'autre : méthodologie de la version et écueils à éviter

Tout exercice de traduction consiste à trouver le juste équilibre entre le respect de la lettre du texte et celui de son esprit : il faut essayer de demeurer proche du texte source tout en faisant en sorte que la phrase française ait du sens, corresponde à l'idée exprimée, ce qui implique parfois de chercher des équivalents non seulement sémantiques, rarement superposables d'une langue à une autre, mais aussi stylistiques. Le précepte à retenir est que l'on ne s'éloigne du texte que dans les cas où il n'y a pas d'autre solution : toute réécriture qui ne respecterait,



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

au mieux, que l'esprit du texte, est à éviter absolument. Ce défaut, signe d'un manque de méthodologie inadmissible à ce niveau d'études, a trop souvent été constaté dans les copies.

La méthodologie de la traduction est censée être connue des candidates et des candidats : dans un premier temps, il est impératif de lire et relire le texte pour en repérer les articulations, en saisir le sens, mais aussi le style (notamment le registre de langue). Le candidat doit en faire une analyse qui dépasse l'explicite pour dégager les effets de sens, les implicites. À titre d'exemple, il n'était pas inutile d'observer ici que le narrateur adopte le point de vue de Fernando observant ses feuillets éparpillés et se parlant à lui-même à partir de la ligne 6 (« *recordó el estado de su espíritu...* »), jusqu'à la fin du passage, le verbe *ver* constituant le point de bascule vers l'intimité du personnage. Le procédé est fréquent dans la littérature réaliste et naturaliste du XIX^e. Ce travail d'analyse (sur un texte court au demeurant) est indispensable pour en traduire le sens, certes, mais aussi les enjeux.

Une fois la traduction réalisée sur son brouillon, on prendra le temps de la relire intégralement avant de la recopier sur la copie, en s'interrogeant sur la cohérence et la logique de ce que l'on a écrit.

Enfin, lorsque l'on recopie sa traduction du brouillon sur la feuille d'examen définitive, il est important de garder le texte source sous les yeux pour ne pas en oublier des passages. Nombreuses sont les copies présentant des omissions, très lourdement sanctionnées. Pour les éviter, il faut rédiger sa traduction puis relire attentivement sa copie en alternant systématiquement, par séquences syntaxiques cohérentes, entre le texte source et le texte d'arrivée.

Le jury souhaite ici insister sur l'importance de prendre le temps de la réflexion durant cette partie de l'épreuve. Il sait bien que les six heures imparties pour les trois exercices peuvent paraître insuffisantes, mais les candidats auront observé que les textes de traduction sont plus courts que par le passé (deux cents mots environ), ce qui devrait leur permettre d'analyser attentivement chaque phrase du passage à traduire. C'est seulement à cette condition qu'ils éviteront les divers écueils qu'ont rencontrés les candidats et les candidates de cette session, et dont nous donnerons à présent quelques exemples.

Comme nous l'indiquions, plusieurs lectures du texte sont nécessaires avant de commencer à réfléchir à la traduction de chaque phrase. Lors de cette première phase, le candidat doit procéder à une analyse rigoureuse de la structure syntaxique de chacune d'elles, afin notamment de bien identifier les antécédents des pronoms relatifs : cette identification est apparue bien chaotique dans les copies de cette session, ce qui est regrettable lorsque l'on sait que tout professeur sera conduit à enseigner ce fait linguistique.

De façon similaire, dans l'avant-dernière phase de l'exercice, qui consiste à relire la traduction rédigée au brouillon avant de la recopier, il faut prendre le temps de s'interroger : le texte d'arrivée est-il sensé et cohérent ? Cela évitera des non-sens, tels que ceux que les correcteurs ont pu lire pour traduire « *sobre el velador de su gabinete* », rendus par « sur le rebord de son évier », « sur le bougeoir de son bureau », ou encore « sur le bureau de son tiroir ». Cela aurait également permis à de nombreux candidats de ne pas introduire dans les dernières phrases un pronom personnel « elle » sans que rien dans le passage proposé ne le justifie.

Nous donnerons encore deux exemples d'erreurs souvent constatées dans les copies, et qu'un temps de réflexion même bref aurait dû permettre d'éviter. S'agissant tout d'abord des temps verbaux, la prise en considération de la nature narrative du texte et de son contexte d'écriture devait permettre aux candidates et aux candidats d'opérer des choix pertinents. S'il est vrai que le choix à opérer entre un participe présent et un gérondif en français constitue une difficulté récurrente propre à l'exercice de la version, les candidats pouvaient la résoudre en analysant attentivement la phrase et la fonction grammaticale des compléments. Ils devaient également s'interroger sur le sens de certains verbes du texte source afin de choisir la préposition adéquate en français (nous reviendrons plus loin sur l'exemple du verbe *huir*).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les difficultés évoquées ci-dessus apparaissent immanquablement dans tout exercice de traduction de l'espagnol vers le français. Aussi une pratique assidue de la version favorisera-t-elle l'acquisition d'automatismes qui rendront d'autant plus aisée la réflexion au moment de l'épreuve.

Nous mentionnerons à présent une série d'autres erreurs de diverses natures, dont les correcteurs ont maintes fois déploré la présence dans les copies. Les futurs candidats et les candidates sont invités à lire attentivement les remarques qui suivent afin de ne pas commettre eux-mêmes ces erreurs lorsqu'ils passeront cette épreuve.

Le jury sanctionne très sévèrement les erreurs grammaticales, à commencer par le non-respect des règles d'accords – participes passés, sujet-verbe, adjectif-nom, etc. Quant à la syntaxe, celle des traductions proposées est trop souvent bancale. Dans la même rubrique, l'un des points qui ont posé problème à de nombreux candidats et candidates a été le régime prépositionnel de certains verbes pourtant courants – « fuir », « penser », « se rappeler », etc. : de graves hispanismes syntaxiques tels que « *fuir du public » ou « penser *en son livre » ont été fortement pénalisés, de même que le solécisme « *se rappeler de ».

Parmi les erreurs portant sur le lexique, la plus grave est bien entendu le calque ou barbarisme lexical. Certains termes du texte espagnol ont donné lieu à des traductions pour le moins surprenantes : « *novéliste », « *vélateur », « *décharnue », etc. Les faux-sens sont sanctionnés plus ou moins sévèrement, en fonction du degré d'éloignement par rapport au sens du terme espagnol et du degré de cohérence ou d'incohérence de la traduction proposée au sein de l'ensemble du passage. Le manque de maîtrise d'un lexique suffisamment riche, aussi bien en espagnol qu'en français, est bien sûr la cause de ces erreurs. Les rapports de jury successifs ont systématiquement pointé ce déficit linguistique et culturel récurrent, et pourtant les travaux des candidats et des candidates demeurent encore trop souvent en deçà de ce que l'on peut attendre à ce niveau. On n'ose rappeler ici la nécessité de lire assidument, en français comme en espagnol, tant cela semble aller de soi.

S'agissant toujours du lexique, rappelons ici que le registre de langue du texte source doit être respecté : ainsi la traduction du mot « *desorden* » par « bordel » a été pénalisée.

Mentionnons enfin les fautes d'orthographe, que les correcteurs ont trouvées en grand nombre dans les copies. Certaines concernent l'orthographe lexicale : c'est le cas par exemple de l'absence d'accent circonflexe sur le substantif « abîme », du non doublement de certaines consonnes – « siffler », « apparences », « lutte » –, ou encore de diverses erreurs sur la terminaison des substantifs féminins en « -té ». Les accents, en français, doivent faire l'objet d'une attention particulière : les accents horizontaux que certains candidats et certaines candidates ont inventés pour éviter de choisir entre accent grave et accent aigu sont évidemment inacceptables. Plus graves, des erreurs comme « *écribain » ou « *arriba » constituent des barbarismes orthographiques.

D'autres erreurs sont très sévèrement pénalisées car elles enfreignent cette fois l'orthographe grammaticale. Hélas très fréquentes, les erreurs d'accent grammatical entraînent une confusion entre la préposition « à » et le verbe *avoir*, ou encore entre la conjonction de coordination « ou » et le pronom relatif « où ». Dans cette même catégorie figure la confusion entre le possessif « ses » et le démonstratif « ces », ainsi qu'entre la préposition simple « de » et l'article défini contracté « des ». Des erreurs extrêmement graves telles que la confusion entre la terminaison du participe passé et celle de l'imparfait ont été plus lourdement sanctionnées car elles ont donné lieu à de véritables non-sens.

Ces remarques et recommandations ont été formulées et répétées dans les rapports successifs sur la version, mais le jury se voit contraint de les réitérer puisque les candidates et les candidats ne semblent pas en tirer profit. Il invite donc les futures promotions à lire attentivement les explications fournies dans la suite de ce rapport.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Traduction commentée par séquences

1. **Fernando llego a su modesta habitación de la fonda,**

Fernando arriva à la modeste chambre de sa pension,

Se posait ici d'emblée la question du choix du temps verbal. Le paratexte, en indiquant le nom de l'auteur, donnait une information importante sur la date probable du texte source. S'agissant de surcroît d'un passage purement narratif, il était impossible d'envisager un autre temps que le passé simple.

On pouvait également accepter la préposition « dans » à la place de « à ».

Conserver l'adjectif possessif devant le substantif « chambre » aurait constitué un calque. Il a donc été déplacé devant le substantif « pension ».

Quant à la traduction de « fonda », qui renvoie à un « *establecimiento público, de categoría inferior a la del hotel o de tipo más antiguo, donde se da hospedaje y se sirven comidas* » (DRAE), il faut insister sur le fait que le vocable ne pouvait être substitué par des termes se référant à un système hôtelier plus moderne. Ici encore, l'attention portée à l'auteur du texte permettait d'éviter ce type d'erreurs de traduction et relève de la méthodologie. Par ailleurs des barbarismes tels que « fonde* », des non-sens tels que « fonderie », ont été plus sévèrement sanctionnés.

2. **como escritor silbado que huye del público cruel.**

tel un écrivain sifflé qui fuit devant le public cruel.

L'absence d'article devant « *escritor* » dans la phrase espagnole permet de choisir l'adjectif indéfini « tel » pour traduire cette comparaison qui est ici identification. Il était impossible de conserver cette absence d'article en français : elle a été sanctionnée comme un calque.

Pour traduire « *silbado* », il était également possible d'employer les participes « hué » ou « conspué ».

La proposition relative « *que huye...* » est déterminative. On peut donc accepter une traduction par un simple participe présent (« fuyant »).

Le régime prépositionnel du verbe « fuir », qu'il soit placé dans une proposition relative ou employé sous la forme d'un gérondif, méritait une attention particulière. Il a ici le sens de « s'éloigner en toute hâte, partir pour échapper à une difficulté, devant un danger » (*Le Robert*). Il est intransitif. C'est pourquoi il était nécessaire qu'il soit suivi de la préposition « devant ». Dans le cas contraire, lorsqu'il est transitif, il signifie « Chercher à éviter en s'éloignant, en se tenant à l'écart » (*Le Robert*), comme dans le cas de « fuir ses responsabilités », « fuir un danger » où le verbe « fuir » a le sens d'« esquiver ». Ce n'est pas le sens du verbe « *huir* » employé ici.

3. **Sobre el velador de su gabinete estaban esparcidas infinidad de cuartillas,**

Sur le guéridon de son cabinet, étaient éparpillés une infinité de feuillets,

Dans le dictionnaire de la RAE, le vocable « *velador* » est défini comme « *Mesita de un solo pie, redonda por lo común.* » Le même dictionnaire indique certes qu'en Argentine, au Chili, en Bolivie, au Costa Rica, en Équateur et au Pérou, il a également le sens de « *Mesa de noche* », mais l'auteur du texte est espagnol et le mot « *velador* » ne pouvait dans ce passage avoir cette seconde signification indiquée par la RAE.

Il était possible de proposer « dispersés » pour « *esparcidas* ».

Par ailleurs, nous sommes ici face à un zeugme grammatical. Il est donc possible d'accorder le verbe « être » avec « feuillets », au pluriel, ou bien avec le quantificateur « une infinité de », au singulier. On pouvait alors écrire : « était éparpillée (ou dispersée) une infinité de feuillets ».



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

4. ***en blanco unas, y otras ennegrecidas por apretados renglones;***

certains vierges et d'autres noircis de lignes serrées ;

La structure « *unas y otras* » est de nature distributive. Elle sert à discriminer différents ensembles de feuillets. On pouvait également accepter « les uns... et les autres... ». Dans tous les cas, il importe de faire l'accord requis : l'expression « *unas y otras* » renvoie aux « *cuartillas* », mot féminin en espagnol, qui a été traduit par « feuillets », mot masculin. Il faut donc que la structure distributive respecte le même genre pour assurer la cohérence grammaticale du passage.

L'expression « *en blanco* » est idiomatique. Elle renvoie à la « page blanche », mais en français, « blanc » n'a ce sens de « vierge » que lorsqu'il est précédé du substantif « page ». La traduction littérale est donc impossible, le français n'ayant comme solution que l'emploi de l'adjectif « vierges ».

Le participe passé « *ennegrecidas* » doit être traduit comme tel, puisqu'il signale le résultat d'une action. On conservera le genre masculin, comme pour l'adjectif précédent « vierges », puisque le participe qualifie toujours « feuillets ». Ce participe, qui exprime un état, est suivi d'un complément d'agent introduit dans le texte espagnol par la préposition « *por* ». Mais « l'emploi des prépositions *de* et *par* après les formes du verbe qui expriment un état est un peu délicat en français moderne. En règle générale, *de* sert à construire le complément, quand celui-ci représente la cause objective, le motif d'un sentiment, ou encore ce qui constitue l'état. Ainsi, on est *alarmé de quelque chose*, on est *inquiet de quelqu'un ou de quelque chose* (=cause, motif), on est *tourmenté d'une inquiétude* (= l'inquiétude est le tourment). *Par* intervient, en revanche, lorsque le complément évoque l'agent réel (ou conçu comme tel) de l'état. » (Wagner & Pinchon). Pour cette raison, seule la préposition « de » était envisageable ici.

5. ***un Musset, poesías, asomaba entre aquel cúmulo de papeles sueltos.***

un *Musset, poésies*, apparaissait au milieu de cet amoncellement de feuilles volantes.

En premier lieu, il fallait observer que le texte employait des italiques pour l'auteur et le titre du recueil. Les candidats devaient donc appliquer les normes typographiques classiques, en soulignant l'intitulé de l'ouvrage. On pouvait également accepter *Poèmes*.

Le verbe « *asomaba* », qui demande toujours un peu de réflexion pour sa traduction en français, qui n'en a pas d'équivalent exact, pouvait également être traduit par « émergeait ».

On pouvait accepter « *amas* » ou « *accumulation* » pour traduire le vocable « *cúmulo* » ; en revanche l'expression « *papeles sueltos* » ne pouvait être rendue que par la tournure idiomatique « feuilles volantes ».

Par ailleurs, il fallait traduire la valeur de l'adjectif démonstratif « *aquel* » qui souligne ici le regard moqueur du narrateur qui met cette scène à distance. Mais il était maladroit de le traduire par le seul ajout de l'adverbe « - là ». C'est ici l'expansion de la préposition « *entre* » par « au milieu de » qui permet d'exprimer l'emphase induite par le démonstratif. La traduction de ce démonstratif, récurrent dans le passage, constituait l'une des difficultés de ce texte.

6. ***En aquel desorden estaba su pensamiento de pocas horas antes,***

Dans ce même désordre se trouvait sa pensée d'il y avait (à peine) quelques heures,

Cette phrase était l'une des plus complexes du passage et mérite plusieurs commentaires.

En premier lieu, réapparaît ici l'adjectif démonstratif « *aquel* », avec le même effet à la fois de monstration et de mise à distance. Le jury a choisi d'explicitier le lien établi par ce démonstratif entre l'image de l'amoncellement



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

de feuilles volantes et l'état de la pensée du personnage par l'ajout de l'adjectif « même ». Il était aussi parfaitement possible d'envisager une traduction telle que : « En semblable désordre », « En pareil désordre ».

De plus, on observera que la phrase n'adopte pas le schéma classique sujet + verbe + complément. L'antéposition du complément « *en aquel desorden* » signale une mise en évidence de celui-ci qui pourrait être équivalente à une tournure emphatique. Aussi une structure du type : « C'est dans ce même désordre que se trouvait... » était-elle non seulement acceptable mais fort judicieuse.

La traduction de la seconde partie de cette séquence était également complexe : « *su pensamiento de pocas horas antes* » évoque l'état de sa pensée avant le spectacle au Circo Price. Il y avait donc plusieurs possibilités de traduction, pourvu qu'elles respectent le sens de la phrase : « la pensée qu'il avait quelques heures plus tôt », « la pensée qui était la sienne quelques heures auparavant ». On notera que dans ces deux propositions, l'adjectif possessif disparaît puisque la notion est exprimée par la proposition relative.

Par ces exemples, on aura compris que « *pocas horas* » ne pouvait être traduit que par « quelques heures », qui pouvait cependant être renforcé par la locution « à peine ». De même, « *antes* » sera traduit soit par « plus tôt », soit par « auparavant ».

7. ***y parecía que ya le separaban de él siglos:***

et il lui semblait que des siècles l'en séparaient déjà :

Le phénomène d'enclise du pronom personnel d'attribution « *le* » avec le verbe « *parecer* » à l'imparfait de l'indicatif, 3^{ème} personne, a dérouté un certain nombre de candidates et de candidats. Cela était pourtant fréquent au XIX^e siècle. Il s'agit là d'un cas d'enclise facultative qui, comme le rappelle la *Syntaxe de l'espagnol moderne* de J. Coste et A. Redondo, « est possible lorsque la phrase est affirmative et que la proposition est principale ou indépendante ». Les auteurs ajoutent qu'« il est toujours préférable de placer la forme enclitique en tête de phrase, ou de membre de phrase » et dans les cas où le verbe est, notamment, « à un temps simple de l'indicatif ». L'ensemble de ces conditions est réuni ici. On pourra également traduire ce syntagme par « il avait l'impression que ».

Il fallait ici opérer une analyse grammaticale attentive. Ainsi, le sujet du verbe « *separar* » est bien « *siglos* », et l'antécédent du pronom « *él* » est « *su pensamiento* », employé dans la proposition précédente. Le vocable « *siglos* », au pluriel, sans article, signale le grand nombre de siècles. Quant à « *de él* », puisque l'antécédent du pronom personnel est inanimé, il fallait obligatoirement le traduire par le pronom adverbial « en », qui remplace toujours un complément commençant par la préposition « de ». Ce pronom ne peut en revanche avoir un antécédent animé. Traduire « *de él* » par « de lui » ou pire « d'elle », comme certains candidats et certaines candidates l'ont fait, n'était donc pas une proposition acceptable puisqu'elle impliquait que l'antécédent soit une personne ; « de lui » aurait nécessairement renvoyé au personnage lui-même (pas d'autre personnage masculin ici) ; « d'elle » n'avait pas de sens puisqu'il n'y avait guère de personnage féminin présent dans les lignes à traduire. La seule traduction possible était bien « l'en séparaient » parce que l'idée exprimée ici est que des siècles semblent séparer le personnage de la pensée qui était la sienne quelques heures plus tôt.

8. ***Al ver todo aquello, recordó el estado de su espíritu según era antes de haber ido al circo.***

En voyant tout cela il se souvint de l'état de son esprit, tel qu'il était avant qu'il n'aille au cirque.

Le pronom démonstratif « *aquello* » a donné lieu à de nombreuses erreurs de traduction aussi bien dans le registre de langue que d'un point de vue grammatical. Rappelons que les démonstratifs espagnols répondent à un ordre croissant d'éloignement de l'objet désigné par rapport au locuteur (*este, ese, aquel*). Il fallait donc rendre



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

l'idée d'éloignement exprimée ici par son équivalent français, le pronom démonstratif « cela », d'autant que l'emploi de « *aquello* » est l'indice du regard moqueur que porte le narrateur sur Fernando Flores.

Une lecture attentive de la phrase aurait permis de comprendre que dans ce cas de figure le terme *según* n'est pas une préposition mais un adverbe relatif qui était une formule relative équivalente « à *de la manera que* », ou « *de la misma suerte que* ». Par conséquent, il fallait opter pour l'expression « tel que ».

La construction de l'expression « *antes de* » qui devait être rendue par « avant que » impliquait l'utilisation d'un temps qui puisse rappeler l'antériorité de l'action par rapport au verbe principal. Un repérage des sujets était ici indispensable, car le sujet de « *era* » était « *el espíritu* » tandis que celui de « *haber ido* » était « *Fernando* ». Ce changement de sujet implique la réintroduction du pronom personnel « il » pour éviter de laisser entendre que le sujet de la forme verbale « *haber ido* » était « son esprit ».

Rappelons que l'expression « avant que » induit chez le locuteur l'idée d'une négation qu'il rend souvent dans son discours par un « ne » explétif qui peut être omis puisqu'il ne renvoie pas à une négation objective. Par conséquent, il était ici facultatif. Par exemple on pouvait proposer « avant qu'il aille ».

9. ¡Malhadada noche!

Maudite nuit !

La prise en compte du paratexte était essentielle ici pour respecter le style d'écriture propre à l'auteur. Ici l'adjectif « *Malhadada* » contenait toute l'amertume et la désolation du personnage exprimée de manière littéraire. Le jury a donc été surpris de lire dans de nombreuses copies des traductions qui relevaient d'un registre de langue inadapté à cette situation et à cette époque, notamment avec des propositions aussi grossières qu'inappropriées pour un écrivain comme « Clarín ». Rappelons que traduire un texte n'est pas seulement transposer d'une langue à une autre. C'est aussi restituer un style d'écriture, une pensée et les intentions de l'auteur.

10. Adiós el artista, diosecillo egoísta que vivía para sí y de sus propios pensamientos,

Adieu l'artiste, pauvre petit dieu égoïste qui vivait pour lui-même et de ses propres pensées,

La traduction du pronom réfléchi « *sí* » a donné lieu à de très nombreux calques. Une fois encore le jury invite les candidates et les candidats à mener une lecture analytique fine qui leur permettrait d'identifier le sujet représenté par chaque pronom afin de les aider à déterminer la personne ou l'objet concerné et faire ainsi le bon choix de traduction.

Au-delà d'une lecture attentive du texte, une relecture de la copie aurait également permis à de nombreux candidats et candidates de constater l'omission de la conjonction de coordination « *y* » dans leur proposition. Rappelons que dans un exercice de traduction littéraire aussi exigeant que le CAPES l'omission d'un terme constitue une erreur majeure.

Il faut mettre une majuscule au terme « Dieu » lorsqu'il renvoie aux noms propres des êtres surnaturels des religions monothéistes et non, comme c'est ici le cas, lorsqu'il fait référence à une catégorie. Par ailleurs, le suffixe diminutif « *-ecillo* » qui ajoute une connotation péjorative au terme « *dios* », a été souvent oublié, voire en a dérouté plusieurs. Le jury a donc bonifié les copies qui ont souligné l'aspect péjoratif introduit par le suffixe en ajoutant un adjectif à valeur dépréciative tel que « pauvre ».



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

11. *viendo en el mundo nada más que una serie de hermosas y curiosas apariencias*

qui ne voyait dans le monde qu'une série de belles et curieuses apparences

Le jury a regretté de lire dans un grand nombre de copies que plusieurs candidates et candidats confondaient les verbes « *ver* » et « *mirar* » en ignorant la nuance qu'ils présentaient. Si les deux sont en rapport avec la vue le premier introduit l'idée de perception visuelle neutre (DRAE : « *percibir con los ojos algo mediante la acción de la luz* ») alors que le second introduit l'idée d'un regard porté de manière intentionnelle (DRAE : « *dirigir la vista a un objeto* »).

La difficulté de cette séquence était avant tout d'ordre syntaxique puisqu'elle obligeait les candidates et les candidats à rendre la tournure restrictive « *nada más que* » tout en tenant compte du verbe au gérondif qui complétait l'action initiale portée par la principale (« le petit dieu qui vivait pour lui-même »). Il était donc possible de rendre cette tournure par « qui ne voyait » ou encore par « ne voyant dans le monde qu'une série ». Le jury a déploré de trop nombreuses fois la lecture de propositions maladroitement, voire qui manquaient de sens. Rappelons que l'exercice de traduction permet aux futurs enseignantes et enseignants de montrer leur maîtrise de la langue française et espagnole. Par conséquent les phrases mal construites et les non-sens constituent à ce stade des erreurs majeures lourdement sanctionnées. Une relecture attentive est un moyen efficace pour s'assurer de la cohérence de chaque proposition.

Le jury recommande une fois de plus de proposer une traduction au plus près du texte original. De trop nombreuses fois des termes courants tels que « *hermosas* » « *curiosas* » ou « *apariencias* » ont fait l'objet de traductions trop aléatoires, voire de barbarismes lexicaux qui trahissent une mauvaise connaissance de la langue française.

12. *cuya única razón de ser era servir al novelista de modelo para sus creaciones.*

dont la seule raison d'être était de servir de modèle au romancier pour ses créations.

Dans cette séquence, le jury a également constaté un usage maladroit voire fautif de la langue française, notamment dans la syntaxe qui est restée trop calquée sur l'espagnol pour rendre l'expression « *servir al novelista de modelo* », ainsi que dans l'utilisation de la préposition « de », obligatoire en français après le verbe « servir » lorsque celui-ci est mentionné dans le sens de « être employé, être utilisé en tant que », mais qui a été trop souvent omise par mimétisme avec la construction espagnole.

Le jury a également constaté que certaines candidates et certains candidats confondaient en français le possessif et le démonstratif par homophonie. Or l'espagnol « *sus* », dans ce contexte, ne laisse place à aucune ambiguïté et devait être rendu par le possessif français équivalent « *ses* » (possesseur singulier). Une fois de plus le jury ne saurait trop recommander une relecture minutieuse pour éviter ce type d'erreurs.

13. *Pensó en su libro, en el que estaba esparcido sobre el velador;*

Il pensa à son livre, à celui qui était éparpillé sur le guéridon ;

Les traductions « il songea à » pour « *pensó en* », « se trouvait » pour *estaba* et « dispersé » pour « *esparcido* », étaient également possibles.

Pour les termes « *esparcido* » et « *velador* », il convenait de reprendre ici les mêmes choix de traduction que précédemment (séquence 3). Cela relève de la méthodologie de l'exercice.

Certains candidats ont commis des erreurs sur le régime prépositionnel du verbe « penser », notamment des calques tels que « il pensa *en / dans son livre ».



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

La principale difficulté de ce passage était également liée à la préposition « *en* » qu'exige le verbe espagnol « *pensar* », préposition que l'on retrouvait au début de la proposition relative : la traduction de « *en el que* » a donné lieu à divers contresens, non-sens et solécismes, comme par exemple « *son livre où était éparpillé sur le guéridon », une proposition sans sujet donc !

14. ***parecía obra de otro, insulsa invención, sofistería fría y descarnada sin vida real.***

Il lui semblait être l'œuvre d'un autre, (une) insipide / fade invention, (une) froide sophisterie, sans chair et sans vie réelle.

On retrouvait ici l'enclise du pronom « *le* » à l'imparfait avec le verbe « *parecer* » qui apparaissait déjà plus haut (séquence 7), encore plus clairement située en tête de phrase (voir les explications de J. Coste et A. Redondo citées ci-dessus). La différence est qu'il ne s'agit pas ici d'une construction impersonnelle puisque le sujet du verbe « *parecer* » est le livre mentionné dans la phrase précédente. La traduction « il lui semblait qu'il était » a néanmoins été acceptée. L'ajout du verbe « être » proposé ci-dessus n'était pas obligatoire : la traduction « il semblait l'œuvre d'un autre » était tout à fait possible.

Les autres difficultés du passage étaient lexicales.

L'adjectif « *insulso* » signifiant « dépourvu de saveur », il pouvait aussi être traduit par « fade ».

Le substantif « sophisterie » est désormais vieilli mais son sens, « emploi de sophismes » (Littré), est exactement celui de « *sofistería* » dans le texte de « Clarín ». La traduction par une périphrase comme « une suite de sophismes » était également possible, ainsi que l'ajout d'un adjectif permettant de rendre la valeur péjorative du mot espagnol, comme « de pauvres sophismes ». L'adjectif « froids » devait dans ce cas être placé après le substantif et en apposition : « de pauvres sophismes, froids, sans chair... ».

L'adjectif « *descarnado* » était ici à comprendre dans son sens littéral, à savoir « dépourvu de chair ». La traduction « désincarné » a été acceptée, ainsi que les propositions qui plaçaient « chair » et « vie » sur le même plan : « sans chair et sans vie réelle ».

15. ***Su voluntad le pedía otra cosa ahora: acción, lucha;***

À présent sa volonté exigeait autre chose de lui : de l'action, de la lutte ;

Il était possible de traduire le substantif « *voluntad* » par « son cœur », entendu comme siège du désir et de la conscience. Ce choix a même été valorisé.

Le verbe « *pedir* » ayant ici un sens plus fort que sa traduction française habituelle par « demander », nous proposons de le traduire par les verbes « exiger » ou « réclamer » tous deux suivis de la préposition « de ».

Dans un récit au passé, l'adverbe déictique « *ahora* » ne pouvait être rendu par « maintenant » et devait nécessairement être traduit par « désormais » ou même « à présent ».

Dans la deuxième partie de ce passage, l'absence d'article devant les substantifs « action » et « lutte », a été sanctionnée comme un solécisme. Par ailleurs, le choix d'un article indéfini (« une action, une lutte ») a été pénalisé, tout comme l'absence de préposition « de » devant l'article défini puisqu'il s'agit bien ici d'un article partitif.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

16. *quería ser actor en la comedia del mundo,*
il voulait être acteur dans la comédie du monde,

Ce passage, probablement du fait de sa simplicité, a donné lieu à divers ajouts ou sur-traductions dans les copies, tels que « devenir acteur », « tenir un rôle dans la comédie », « comédie du monde réel » ou encore « comédie humaine ». La référence au cycle romanesque de Balzac est bien sûr présente ici de façon implicite, mais il convenait justement de ne pas l'expliciter.

Toutefois, une autre traduction du terme « *comedia* » était également possible, eu égard au sens du mot au XVII^e siècle, qui désigne alors « *tanto las obras de carácter cómico como las de final trágico* » (López-Pleyán à propos des pièces de Lope de Vega, cité par Manuel Seco) : « le théâtre du monde », voire « le grand théâtre du monde » – traduction que le jury a valorisée –, car une référence à l'œuvre de Calderón de la Barca est également implicite dans ce passage.

La traduction de « *quería* » par « il souhaitait » était bien sûr une autre possibilité.

17. *y esto era lo que avergonzaba a Flores;*
Et c'était précisément cela qui faisait honte à Flores ;

L'apparition du patronyme « *Flores* » dans ce passage a dérouté plus d'un candidat ; nombreux sont ceux qui ont compris qu'il ne s'agissait pas du protagoniste mais d'un autre personnage ; certains ont même pensé que « *Flores* » était un prénom féminin, ce qui a donné lieu à des contresens dans la dernière phrase du texte. C'était tout simplement le nom de famille du jeune écrivain Fernando, ce qu'une lecture attentive du texte permettait aisément de comprendre.

Le pronom démonstratif « *esto* » ne pouvait être traduit par « ceci », puisqu'en français ce pronom est utilisé par le locuteur – et non par le narrateur comme c'est le cas ici – pour désigner ce qui est proche de lui. La traduction par le pronom « ça » a également été sanctionnée car elle ne respecte pas le registre de langue du texte source.

Le fait que ce pronom démonstratif soit ici placé en tête de membre de phrase invitait à traduire par une tournure de mise en relief en français, où le verbe « être » initial pouvait être conjugué aussi bien à l'imparfait qu'au présent (« c'était cela qui... » ou « c'est cela qui... » ; voir Grévisse, *Le bon usage*, « La mise en relief »). Pour cette même raison, l'ajout d'un adverbe comme « bien » ou « précisément » pour marquer l'insistance a été valorisé.

Le verbe « *avergonzar* » a donné lieu à de nombreux faux-sens, à diverses traductions fort maladroites telles que « donner honte » ou « faire de la honte », ainsi qu'à des barbarismes. Plusieurs traductions étaient possibles, mais selon le verbe retenu en français, il fallait être attentif à la construction de l'ensemble du passage, en particulier si on avait fait le choix judicieux d'une tournure de mise en relief : « c'était cela qui faisait honte à Flores », « c'était cela qui emplissait Flores de honte », « qui causait de la honte à Flores », « qui rendait Flores honteux », ou encore, en faisant de Flores le sujet du verbe, « c'était de cela que Flores avait honte » ou « c'était cela dont Flores avait honte ». En revanche, la construction « c'était de cela dont il avait honte » constituait un solécisme.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

18. *al verse caer en un abismo, en el abismo de la vida activa, para la cual sabía perfectamente que no tenía facultades.*

tout en se voyant tomber dans un abîme, dans l'abîme de la vie active, pour laquelle il savait parfaitement être dépourvu de talents.

Cette dernière phrase avait de quoi déconcerter car, bien qu'elle soit clairement séparée de la précédente par un point-virgule, elle ne comporte pas de proposition principale : en effet, elle se compose d'une part du segment introduit par « *al + infinitif* » qui est l'équivalent d'une proposition subordonnée de temps, et d'autre part d'une subordonnée relative (« *para la cual...* »). Les correcteurs ont donc accepté aussi bien les traductions qui conservaient cette structure que celles qui remplaçaient le point-virgule par une simple virgule afin d'atténuer la séparation entre cette partie de la phrase et la précédente, en la faisant dépendre du verbe « *avergonzaba* ».

La tournure « *al + infinitif* » signifiant la simultanéité, plusieurs traductions étaient possibles : « (tout) en se voyant tomber », « tandis qu'il se voyait tomber » ou encore alors qu'il se voyait tomber ». Il peut certes arriver que cette tournure ait une valeur causale, mais ce n'est pas le cas ici : ce n'est pas *porque* qu'il se voit tomber que Flores éprouve de la honte, mais il éprouve de la honte *tout en* se voyant tomber.

La traduction du pronom relatif « *la cual* » dans le dernier membre de phrase a donné lieu à des solécismes : il fallait être attentif à l'accord au féminin singulier avec l'antécédent « vie active ».

Plusieurs traductions du segment « *sabía perfectamente que no tenía* » étaient possibles outre celle proposée ci-dessus : « il savait ne pas avoir » ou « il savait qu'il n'avait pas ».

Les autres difficultés éventuelles de ce passage étaient d'ordre lexical.

Les traductions « tomber » et « choir » ont été acceptées pour le verbe « *caer* ».

Le terme « *abismo* » pouvait non seulement être traduit par son équivalent « abîme » – dont on prendra garde de ne pas oublier l'accent circonflexe –, mais aussi par des synonymes tels que « gouffre » ou « précipice ».

Enfin, la traduction du substantif « *facultades* » par « facultés » a été légèrement sanctionnée comme impropre. En effet, si le sens courant du terme « faculté » est bien sûr correct, il s'emploie d'ordinaire soit au singulier suivi d'un infinitif ou d'un substantif (« Une grande faculté d'adaptation », « La faculté de juger »), soit au pluriel mais sans complément. Pour cette raison, ont été préférés les synonymes « talents », « capacités » et « aptitudes ».



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Bibliographie

Dictionnaires de langue espagnole :

- MOLINER María, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 2000.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* (<https://dle.rae.es/>)
- SECO Manuel, ANDRÉS Olimpia, RAMOS Gabina, *Diccionario abreviado del español actual*, Madrid, Aguilar lexicografía, 2000.

Dictionnaires de langue française :

- REY Alain, REY-DEBOVE Josette, *Le Petit Robert de la langue française*, version électronique (<https://petitrobert-lerobert-com.sid2nomade-2.grenet.fr/robert.asp>)
- Académie française, *Dictionnaire de l'Académie française* (<https://www.dictionnaire-academie.fr/>)
- Littré E., *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, 1876 (en consultation libre sur <http://litre.reverso.net>)

Ressources et outils en ligne :

- Centre nationale de ressources textuelles et lexicales du CNRS. Portail lexical, Cnrtl (<https://www.cnrtl.fr>)
- Académie française : academie-francaise.fr/questions-de-langue

Grammaires et ouvrages de langue :

- Real Academia Española, *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros, 2010.
- BEDEL Jean-Marc, *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris, PUF, 1997.
- COLIN Jean-Paul, *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1993.
- DENIS Delphine, SANCIER-CHATEAU Anne, *Grammaire du français*, Paris, Librairie générale française, 1994.
- GERBOIN Pierre, LEROY Christine, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 1997.
- GREVISSE Maurice, *Le bon usage. Grammaire française*, Paris, Duculot, 1993.
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994.
- WAGNER R. et PINCHON J., *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette, 1982.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE

Thème

Texte à traduire :

Nous n'étions pas encore amis, mais c'est là que nos premières vraies discussions eurent lieu.

Elimane n'a jamais vraiment voulu nous parler de lui, de sa famille, de sa vie au Sénégal, de la manière dont il avait acquis sa culture. Tout ce qui l'intéressait, c'était le présent. Et le présent c'était son livre. Il ne voulut d'abord pas nous en parler. Il disait vouloir nous le lire quand il serait prêt. Je me souviens qu'il était très calme, très doux, sauf quand nous débattions de littérature. Là, il s'animait et bougeait comme un prédateur, un taureau dans une arène. À la fin de ces vacances, je crois que nous étions devenus amis. Il s'était surtout beaucoup rapproché de Charles. Ils s'étaient découvert une communauté de goûts littéraires, bien que leurs débats à propos de certains auteurs fussent épiques. Certains soirs, quand je me sentais fatiguée, Charles allait retrouver Elimane seul, et ne rentrait que très tard. Nous formions un trio d'amis, mais je sentais bien qu'ils se comprenaient un peu mieux tous les deux. Il y avait comme une symbiose. Je n'en étais pas jalouse du tout. À la reprise de l'école on continua à se voir parfois. Il nous disait que son livre avançait. Nous ne le pressions pas, mais avions hâte de le lire.

Mohamed MBOUGAR SARR, *La plus secrète mémoire des hommes*, Paris, Philippe Rey, 2021, p. 227.

Traduction proposée :

Aún no éramos amigos, pero fue entonces cuando tuvieron lugar nuestras primeras conversaciones auténticas.

Elimane nunca quiso hablarnos realmente de sí mismo, de su familia, de su vida en Senegal, de cómo había adquirido su cultura. Lo único que le interesaba era el presente. Y el presente era su libro. Al principio no quiso hablarnos de él. Decía que quería leérmolo cuando estuviera listo. Recuerdo que era muy tranquilo, muy suave, excepto cuando debatíamos de literatura. Entonces, se exaltaba y se movía como un depredador, un toro en un ruedo. Al final de aquellas vacaciones, creo que nos habíamos hecho amigos. Sobre todo había intimado con Charles. Habían descubierto que compartían gustos literarios aunque sus discusiones en torno a determinados autores eran épicas. Ciertas noches, cuando yo me sentía cansada, Charles iba solo a reunirse con Elimane, y no volvía sino muy tarde. Formábamos un trío de amigos, pero yo me daba perfecta cuenta de que ellos se entendían un poco mejor. Había como una simbiosis. No me sentía celosa por ello para nada. A la vuelta a clase seguimos viéndonos de tanto en tanto. Nos decía que su libro estaba avanzando. No lo presionábamos, pero estábamos impacientes por leerlo.

Présentation générale du texte

L'extrait qui était proposé est tiré du roman de Mohamed Mbougar Sarr, *La plus secrète mémoire des hommes*, lauréat du prix *Transfuge* du meilleur roman de langue française, Goncourt 2021. L'histoire est celle de Diégane, un jeune écrivain sénégalais vivant à Paris. Il découvre l'existence du manuscrit d'un mystérieux auteur, Elimane, intitulé *Le labyrinthe de l'inhumain*. Le personnage d'Elimane est inspiré de l'auteur malien Yambo Ouologuem, lauréat du Prix Renaudot en 1968 mais rapidement accusé de plagiat et retombé dans l'anonymat. Ce manuscrit va entraîner Diégane dans une enquête afin de découvrir qui était Elimane et l'amènera à engager une quête personnelle, identitaire, littéraire, historique et politique. C'est la complexité de la vie humaine qu'aborde ce roman dans les relations aux autres mais aussi dans ce qui fait l'intimité de chaque être humain.

Rappelons toutefois que la connaissance du roman n'était pas nécessaire à la réalisation de ce travail de traduction.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Rappel des attendus de l'épreuve et conseils méthodologiques

Le thème ne demande rien qui soit absolument infaisable dès lors qu'on s'attelle à l'exercice avec la rigueur qu'il exige. Si le jury a apprécié les qualités linguistiques d'un certain nombre de copies, il a toutefois déploré une méconnaissance évidente tant de la langue française que de la langue espagnole de la part de trop nombreuses candidates et de trop nombreux candidats.

Traduire implique de prendre connaissance au préalable du texte soumis à la sagacité des candidates et des candidats et d'en produire une analyse fine. Cela permet d'éviter les contresens sur les personnages, de ne pas confondre un démonstratif (*ces*) et un possessif (*ses*), un article défini (*le*) avec un article indéfini (*un*), de ne pas commettre de fautes d'accord entre un sujet et son verbe, un substantif et son adjectif, un pronom et son antécédent, de ne pas omettre des adjectifs lorsqu'il y en a plusieurs qui se suivent et d'éviter de tomber dans le piège de la réécriture ou de la simplification. La traduction au concours est avant tout un exercice de rigueur ; celle-ci fait malheureusement défaut dans de nombreuses copies.

Sans vouloir établir une liste exhaustive des erreurs rencontrées par le jury, voici quelques exemples de fautes qui ne sont pas acceptables pour qui prétend enseigner l'espagnol :

- les erreurs de conjugaison sur des formes verbales par ailleurs courantes comme « **quisó* » et même « **quieró* » pour « **quiso** » ou « **estabamos* » pour « **estábamos** » voire des barbarismes verbaux comme « **fueront* » pour « **fueron** », « **se entendiaban* » pour « **se entendían** », « **volvido* » pour « **vuelto** », « **descubrido* » pour « **descubierto** », etc ;
- une méconnaissance de l'enclise, de l'ordre des pronoms et de leur accentuation en position enclitique : « **leérlonos* », « **léerlonos* », « **leernóslo* », « **leersélonos* », « **leerlo a nosotros* » pour « **leérnoslo** » ;
- des approximations orthographiques ou lexicales voire des barbarismes : « **un tauro* », « **un torro* », « **un torreo* » voire « *una vaca* » pour « **un toro** » ; « *sobretodo* » pour « **sobre todo** », le premier désignant un « pardessus », le second rendant le français « **surtout** », etc ;
- des confusions « *nada* »/« *nunca* », « *más* »/« *muy* », « *volver* »/« *volverse* », etc ;
- des erreurs de concordance des temps ;
- un mésusage des verbes « **ser** » et « **estar** » ;
- une méconnaissance des déictiques avec des confusions « *aquí* », « *ahí* », « *allí* » / « *este* », « *ese* », « *aquel* » ;
- des erreurs quant aux régimes prépositionnels : « **darse cuenta que* » pour « **darse cuenta de que** », « **recordarse de que* » pour « **recordar que** », « **acordar que* » pour « **acordarse de que** », etc ;
- une méconnaissance des périphrases aspectuelles comme « *seguir* » + gérondif.

Le jury rappelle aux candidats que l'on ne saurait se présenter à un concours comme le CAPES sans maîtriser parfaitement la conjugaison de l'espagnol comme celle du français, sans disposer d'un bagage lexical suffisant ni d'une excellente maîtrise de la grammaire des deux langues. Se préparer à l'épreuve de thème requiert certes un travail suivi l'année du concours, mais pas seulement. Un entraînement régulier à cet exercice tout au long de la formation universitaire est en effet indispensable. Il doit par ailleurs être associé à une fréquentation assidue des ouvrages de grammaire de référence, à un travail sur le lexique ainsi qu'à des lectures variées et régulières. Il est aujourd'hui aisé de lire la presse en ligne, espagnole et latino-américaine. Nous invitons donc les futures candidates et futurs candidats à ne pas se priver de cette source d'enrichissement de leur lexique et de réaliser des fiches de vocabulaire au fur et à mesure de leurs lectures. Les ouvrages littéraires – théâtre, poésie, romans, essais, etc – ne doivent pas être négligés et ce dès le début du parcours de licence. On tirera profit, également, à visionner des œuvres cinématographiques ou à regarder la télévision en langue espagnole.

Dans le cadre de leur préparation aux épreuves, il est conseillé d'avoir recours à certains outils comme le *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)* et le *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*, tous deux



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

accessibles en ligne. Le premier permet de lever certains doutes d'ordre lexical ou grammatical ; le deuxième, de mesurer la fréquence de certaines collocations ou de vérifier l'existence même de certaines constructions syntaxiques en espagnol – voir, par exemple, la séquence 8 du corrigé qui suit. Les grammaires de référence doivent également constituer des supports de choix dans le cadre de la préparation au CAPES : la *Grammaire de l'espagnol moderne* de Jean-Marc Bedel au quotidien et en priorité, ou encore les grammaires de Jean Coste et Augustin Redondo, de Jean Bouzet ou de Pierre Gerboin et Christine Leroy ; et pour des approfondissements, la *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)* ou encore la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española (GDLE)* de Ignacio Bosque et Violeta Demonte.

Quelques remarques d'ordre formel enfin. Il est rappelé aux futures candidates et futurs candidats à un concours qui vise à recruter des enseignants que la présentation de leur copie revêt une importance évidente. Il est donc recommandé d'aérer la présentation en écrivant par exemple une ligne sur deux, d'éviter les ratures en travaillant dans un premier temps au brouillon, de ne pas écrire intégralement en majuscules, d'adopter une écriture lisible et de proscrire, s'il est besoin de le rappeler, les smileys.

Traduction commentée par séquences

1. Nous n'étions pas encore amis, mais c'est là que nos premières vraies discussions eurent lieu.

No éramos amigos todavía / Todavía / Aún no éramos amigos, pero entonces fue cuando / fue entonces cuando / fue a partir de entonces cuando tuvieron lugar nuestras primeras conversaciones / charlas / discusiones / pláticas reales / auténticas / de verdad.

[...] c'est là que

Le début de cette première phrase – « Nous n'étions pas encore amis... » – oriente vers une interprétation temporelle de « là », et le jury attendait donc plutôt « *fue entonces cuando* ». Toutefois, en l'absence d'un contexte antérieur, rien ne permettait d'exclure totalement une interprétation locative ; les propositions de traduction « *fue ahí / allí donde* » ont donc été acceptées. NB : on retrouvera ce « là » en séquence 6, où sa valeur ne pourra qu'être temporelle.

[...] c'est là que

On attend des candidats et des candidates qu'ils maîtrisent la structure clivée, qui fait partie des points de révision incontournables au CAPES. L'usage de « *que* » est considéré par le *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* – article « *que* », 1.5 – comme une construction gallicisante ; le *DPD* explique que, « *cuando el antecedente del relativo es un adverbio de lugar, de tiempo o de modo [...] es preferible emplear el adverbio relativo correspondiente* ».

2. Elimane n'a jamais vraiment voulu nous parler de lui, de sa famille, de sa vie au Sénégal, de la manière dont il avait acquis sa culture.

Elimane nunca / jamás quiso realmente hablarnos de sí mismo, de su familia, de su vida en (el) Senegal, de cómo/de la manera como/en (la) que había adquirido / adquirió su cultura.

[...] parler de lui

Le jury attendait des candidats et des candidates qu'ils utilisent la construction réfléchie : « *hablar de sí mismo* ». Le *Diccionario panhispánico de dudas* explique : « *Un pronombre tiene sentido reflexivo cuando su antecedente es el sujeto (tácito o expreso de la oración en que aparece [...]). En el habla esmerada se recomienda emplear, en estos casos, la forma propiamente reflexiva: [...] sí mismo, sí misma* ». On remarque toutefois que



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

l'emploi d'autres formes toniques de 3^e personne est de plus en plus fréquent (*él, ella, ellos*, etc). On renvoie aussi à ce sujet aux observations de Salvador Fernández Ramírez dans la *GDLE* (« formas reflexivas », p. 1502, note 96). Les propositions « *habla de él* » / « *habla de él mismo* » n'ont donc pas été considérées comme des solécismes, mais ont été légèrement sanctionnées par un « mal dit ».

[...] au Sénégal

On acceptait aussi bien « *el Senegal* » que « *Senegal* ». Le *Diccionario panhispánico de dudas* rappelle que certains toponymes ont incorporé l'article comme faisant partie indissociable du nom propre, comme dans le cas de : *El Cairo, La Habana, La Paz, Las Palmas o El Salvador*. Dans d'autres toponymes comme (*el*) *Afganistán*, (*el*) *África*, (*la*) *Argentina*, (*el*) *Asia*, (*el*) *Brasil*, (*el*) *Congo*, (*el*) *Ecuador*, (*los*) *Estados Unidos*, (*la*) *India*, (*el*) *Líbano*, (*el*) *Pakistán*, (*el*) *Paraguay*, (*el*) *Perú*, (**el**) ***Senegal***, l'emploi de l'article peut être omis car il ne fait pas partie du nom propre.

[...] la manière dont il avait acquis sa culture

Le jury a remarqué d'importantes difficultés à traduire la proposition subordonnée, ce qui a entraîné des solécismes. En particulier, l'emploi du relatif possessif « *cuyo* » était ici totalement impossible, le relatif français « dont » ne marquant aucun rapport d'appartenance. Il convient par ailleurs de rappeler que la forme « *como* », sans accent graphique, est selon les contextes un mot comparatif, relatif ou causal ; dans « [*hablar de*] *la manera como...* », « *manera* » fonctionne comme l'antécédent de « *como* ». La forme « *cómo* », avec accent graphique, pour sa part, introduit une proposition subordonnée interrogative, indirecte dans « [*hablar de*] *cómo...* ». Les deux solutions étaient ici possibles, mais dans deux contextes syntaxiques différents, qu'il ne fallait pas confondre.

[...] il avait acquis sa culture

On pouvait, au choix, traduire le plus-que-parfait français par un plus-que-parfait espagnol – « *había adquirido* » – ou un prétérit – « *adquirió* ». La différence entre les deux formes est que la première indique clairement un ordre chronologique entre les événements, tandis que la seconde demande au lecteur de prendre en compte le contexte de signification pour reconstruire une chronologie qu'elle n'indique pas expressément. Ici, le contexte suffisait à comprendre l'antériorité de l'événement « *adquirir* » sur l'événement « *querer hablar* ».

3. Tout ce qui l'intéressait c'était le présent. Et le présent c'était son livre.

Lo único que / Todo lo que / Todo cuanto le interesaba era el presente / No le interesaba nada sino el presente / No le interesaba nada más que el presente. Y el presente era su libro.

Cette séquence présentait assez peu de difficultés. Le jury n'a donc pu que déplorer l'emploi erroné du verbe « *estar* » à la place du verbe « *ser* » dans ce passage.

4. Il ne voulut d'abord pas nous en parler. Il disait vouloir nous le lire quand il serait prêt.

Al principio / Primero(,) no quiso hablarnos de él. Decía que quería leérmolo / Pretendía querer leérmolo / Decía que nos lo quería leer cuando estuviera listo.

Il ne voulut pas

Le jury s'est étonné de constater que trop de candidates et de candidats ignoraient que les prétérits forts étaient toniques sur le radical à la première et à la troisième personne du singulier. Il était donc impossible d'accentuer graphiquement la forme « *quiso* » sur la désinence ; cette faute a été lourdement pénalisée.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

[...] nous en parler

Ici, le pronom-adverbe français « en » a une valeur anaphorique – il rappelle un substantif précédemment énoncé : « son livre ». Il n'a plus d'équivalent en langue espagnole contemporaine, ce qui oblige à le construire par combinaison de la préposition « de » et, ici, du pronom personnel tonique « él » renvoyant à « su libro ». L'emploi du neutre (« de ello ») ne pouvait fonctionner pour renvoyer précisément à ce substantif masculin singulier puisqu'il aurait alors renvoyé à l'ensemble d'une situation précédemment évoquée ; quant aux pronoms démonstratifs (« de éste » etc.), ils ont été jugés légèrement lourds.

Il disait vouloir

On attendait « *decía que quería* », mais la proposition « *decía querer* » a également été acceptée dans la mesure où elle apparaît fréquemment sous la plume de grands écrivains. Le *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* en donne notamment des exemples chez Lluís María de Puig, Javier Tusell, José Sanchis Sinisterra, Carlos Ruiz Zafón, Javier García Sánchez.

[...] vouloir nous le lire

De très nombreux candidats et candidates ont été mis en difficulté par l'ordre des pronoms compléments. Ici, la construction combine un auxiliaire, « vouloir », et un verbe à l'infinitif régi par cet auxiliaire, « lire ». Dans ce type de construction en espagnol, lorsque le verbe auxiliaire est conjugué, les pronoms clitiques peuvent, le plus souvent, ou bien se placer dans l'antériorité de l'auxiliaire – « *nos lo quería leer* » –, ou bien en position enclitique sur l'infinitif – « *quería leérmolos* ». Si l'on construisait une proposition subordonnée complétive – « *decía que quería* » –, alors proclise et enclise étaient toutes les deux possibles : « *decía que nos lo quería leer* » / « *decía que quería leérmolos* ». En revanche, si l'on conservait le verbe « querer » à l'infinitif, la seule solution de traduction était « *decía querer leérmolos* ». On rappellera qu'en aucun cas, on ne peut dissocier les deux pronoms clitiques, et que l'accent graphique était absolument nécessaire dans « *leérmolos* » pour marquer le maintien de l'accent tonique sur la voyelle thématique de l'infinitif « *leer* ».

[...] quand il serait prêt

Les candidates et les candidats ont souvent été mis en difficulté par la question du mode par lequel rendre ici en espagnol le « serait ». En français, le conditionnel a ici valeur de futur dans le passé : « être prêt » est un état que le personnage n'a pas encore atteint à l'instant où se produit l'événement « il disait ». En espagnol, c'est un subjonctif imparfait qui était attendu. En effet, on rappellera que, lorsque « *cuando* » introduit une proposition subordonnée temporelle visant prospectivement un instant du futur par rapport à l'instant d'observation, alors le mode doit être le subjonctif. Un événement futur est par définition un événement non encore actualisé, ce qui en espagnol oblige à le regarder comme encore hypothétique. Lorsque le point d'observation est situé dans le présent, on fera usage du subjonctif présent – « *dice querer leérmolos cuando esté listo* » – ; ici, le point d'observation était situé dans le passé, ce qui obligeait bien à faire usage du subjonctif imparfait – « *decía querer leérmolos cuando estuviera / estuviese listo* ».

5. Je me souviens qu'il était très calme, très doux, sauf quand nous débattions de littérature.

Recuerdo que / me acuerdo de que era muy tranquilo / calmo / apacible / pacífico / sosegado, muy dulce / manso / suave, excepto / salvo cuando discutíamos / debatíamos de / sobre / acerca de literatura.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Je me souviens

Rappelons que le verbe « *recordar* » est un verbe transitif direct, tandis que le verbe « *acordarse* » est un verbe transitif indirect nécessitant l'emploi de la préposition « de ».

[...] il était très calme

Le choix entre « *ser* » et « *estar* » a mis les candidats en difficulté. La fin de la phrase qui débute par « sauf » – « sauf lorsque nous débattions... » – expose une restriction, une exception au caractère habituel du personnage. On en déduit ainsi que « il était très calme, très doux » est une caractéristique inhérente au personnage d'Elimane, hors de toute contingence. Par conséquent, l'emploi de « *ser* » était attendu dans cette séquence. L'emploi de « *estar* » n'était toutefois pas agrammatical ici et n'a été que très légèrement sanctionné.

6. Là, il s'animait et bougeait comme un prédateur, un taureau dans une arène.

Entonces, se animaba / se estremecía / se exaltaba / se avivaba / vibraba / se excitaba / cobraba vida y se movía / se ponía en movimiento como un depredador, un toro en una plaza / un ruedo / un redondel / una arena / un coso.

Là

L'adverbe « là » était ici indiscutablement utilisé avec une valeur temporelle puisque l'auteur fait référence à un moment évoqué précédemment par « quand ». Les propositions de type « *aquí/ahí/allí* » ont donc été considérées comme d'importants faux-sens.

[...] il s'animait et bougeait...

La traduction de ce segment était particulièrement délicate, raison pour laquelle le jury a admis de nombreuses solutions lexicales différentes.

7. A la fin de ces vacances, je crois que nous étions devenus amis.

Al final de aquellas / esas vacaciones / Cuando terminaron aquellas vacaciones, me parece que / creo que nos habíamos hecho / habíamos llegado a ser amigos.

[...] ces vacances

Le démonstratif « ces » renvoyait à un laps de temps situé dans le passé du narrateur. Cette localisation temporelle à distance du présent pouvait donc être signifiée ou bien par l'emploi du démonstratif « *aquellas* » – distance maximale – ou bien par celui du déictique « *esas* » – désignant une portion de temps autre que le présent du narrateur. Le déictique « *este* » était exclu, ne pouvant désigner quant à lui que le *maintenant* du narrateur. Par ailleurs, une interprétation endophorique du démonstratif « ces », c'est-à-dire avec une fonction de rappel d'un élément précédemment énoncé, était impossible ici. On peut ici renvoyer les candidates et les candidats vers la question de grammaire de l'épreuve disciplinaire appliquée.

[...] étions devenus amis

Le plus-que-parfait espagnol (« *nos habíamos hecho amigos* ») s'imposait ici et le prétérit était malvenu – contrairement à ce qui se produisait dans la séquence 2. En effet, un prétérit placerait ici l'opération verbale « devenir amis » précisément sur le point défini en début de phrase par « à la fin de ces vacances » ; ce qui interdirait de percevoir l'aspect résultatif porté par le participe passé « devenu » – forme dite « morte » du verbe par Gustave Guillaume (1964 : 264) – présent dans le plus-que-parfait français. On devait nécessairement



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

retrouver ce résultatif en espagnol. Il en va de même pour les deux verbes au plus-que-parfait présents dans les deux séquences suivantes.

[...] étions devenus amis

Le contexte – « à la fin de ces vacances », utilisation d'un plus-que-parfait avec aspect résultatif – montre bien que « devenir amis » est perçu comme un processus progressif qui réclame du temps pour se développer. Cette progressivité écartait a priori le choix de « *volverse* », qui s'emploie ordinairement pour signifier des métamorphoses perçues comme brutales et/ou des inversions de propriété (« *volverse loco* »). De manière révélatrice, on remarque qu'on ne compte aucune occurrence de « *volverse amigos* » dans le *Corpus de Referencia del Español Actual* – à aucun temps et aucun mode. Les verbes « *hacerse* », mais aussi « *llegar a ser* », « *acabar siendo* », sont diverses solutions compatibles avec l'idée d'une métamorphose progressive et lente.

8. Il s'était surtout beaucoup rapproché de Charles.

(*Pero*) *sobre todo había intimado / se había amistado (mucho) / había congeniado con Charles.*

Il s'était [...] rapproché de

La construction « se rapprocher de » a entraîné des erreurs de régime prépositionnel. Les propositions lexicales « *congeniar con* » et « *intimar con* » ont été bonifiées.

Il s'était beaucoup rapproché

Il faut rappeler qu'en règle générale les adverbes ne se placent pas entre l'auxiliaire « *haber* » et le participe. La *NGLE, Nueva Gramática de la Lengua Española* (28.5f), remarque que « *la interpolación de adverbios [...] es poco frecuente en la lengua oral contemporánea* », et que « *en la escrita la favorecen especialmente ciertos grupos de adverbios* ». Les adverbes de temps comme « *ya* » ou « *todavía* », par exemple, semblent particulièrement prompts à s'intercaler (« *había ya adquirido* »...). Dans le cas de « *mucho* », on ne peut certes pas énoncer de généralité absolue, mais il semble ne jamais pouvoir s'insérer dans cette position syntaxique ; on n'en trouve ainsi aucune occurrence dans le *Corpus de Referencia del Español Actual*. En cas de doute le jour du concours, quel que soit l'adverbe, on recommande aux candidats d'être prudents et de préférer l'antéposition ou la postposition de l'adverbe.

9. Ils s'étaient découvert une communauté de goûts littéraires,

Habían descubierto que / Se habían dado cuenta de que / percatado de que / tenían gustos literarios en común / compartían gustos literarios / aficiones / inclinaciones literarias

Une traduction littérale du verbe de cette séquence : « *se habían descubierto unos gustos literarios en común* » n'était pas acceptable car elle conduisait à une interprétation de type indéfinie – « on avait découvert des goûts littéraires en commun ».

10. [...] bien que leurs débats à propos de certains auteurs fussent épiques.

[...] *aunque sus debates / disputas / discusiones a propósito / sobre / acerca de / en torno a ciertos / algunos / determinados autores eran / fuesen épicas / épicas.*



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

[...] bien que leurs débats [...] fussent

« *Aunque* » pouvait ici être suivi de l'indicatif comme du subjonctif, et les deux modes ont été acceptés. On entend souvent que « *aunque* » suivi de l'indicatif correspondrait à « bien que » (ou « quoique ») suivi du subjonctif, et que « *aunque* » suivi du subjonctif correspondrait à « même si » suivi de l'indicatif ; ou encore, que « *aunque* » suivi de l'indicatif renverrait à un fait avéré ou un événement réel tandis que « *aunque* » suivi du subjonctif évoquerait un événement hypothétique. Il s'agit là d'une schématisation excessivement simpliste : il est en effet tout à fait possible de renvoyer à un événement dont on connaît la réalité au moyen d'une combinaison de « *aunque* » et du subjonctif ; le subjonctif permet alors au locuteur d'atténuer la portée de cet événement, d'en minorer l'impact, par contraste avec le fait de la principale qui, lui, est exprimé à l'indicatif. C'est précisément ce que la narratrice semble faire ici, amoindissant l'impact des « débats épiques », évoqués dans la subordonnée, par rapport à la « communauté de goûts littéraires » que se découvrent les deux amis, évoquée dans la principale. On voit que l'emploi du subjonctif était ici tout à fait licite et même judicieux, la différence entre « *aunque* » + indicatif et « *aunque* » + subjonctif ne tenant pas au statut de l'événement dans la réalité : on renvoie sur ce point, par exemple, aux observations de Maurice Molho dans *Sistemática del verbo español* (1975).

11. Certains soirs, quand je me sentais fatiguée, Charles allait retrouver Elimane seul, et ne rentrait que très tard.

Ciertas / algunas / determinadas noches, cuando yo me sentía cansada, Charles iba solo / sin mí a reunirse / iba a reunirse con Elimane, y no volvía / venía (a casa) sino muy tarde / muy entrada la noche.

[...] quand je me sentais fatiguée

L'emploi du pronom personnel sujet « *yo* » était ici nécessaire pour éviter toute confusion ; en effet, sans ce pronom, le personnage de Charles, sujet du verbe suivant, pouvait s'interpréter rétrospectivement comme étant le sujet du verbe « *sentir* ».

[...] quand je me sentais fatiguée

Le jury s'est étonné de lire des copies où « *cuando* » était systématiquement suivi du mode subjonctif. On rappelle que « *cuando* », lorsqu'il introduit une subordonnée temporelle, n'est suivi du subjonctif que lorsqu'il vise prospectivement un instant du futur par rapport à l'instant d'observation (cf. séquence 4).

[...] ne rentrait que très tard

Beaucoup de candidats ont omis de traduire la restriction « ne ... que », qui ici porte une valeur très particulière. Elle signifie qu'une certaine attente implicite a été déçue et démentie par les faits. On s'attendait à ce qu'il rentre plus tôt. Cela rendait l'emploi de l'adverbe « *sólo / solo* » peu judicieux, puisqu'il aurait porté sur la totalité de la phrase et donc sur l'opération verbale, alors que la restriction ne doit porter que sur l'adverbe de temps (« très tard ») ; raison pour laquelle on lui préfère « *no... sino* ».

12. Nous formions un trio d'amis, mais je sentais bien qu'ils se comprenaient un peu mieux tous les deux.

Formábamos un trío de amigos, pero (yo) bien me daba cuenta / me daba perfecta(mente) cuenta / me percataba de que (ellos) / los dos / ellos dos / ambos se entendían algo mejor / un poco mejor.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

[...] je sentais bien que

L'adverbe « bien », ici, sert à intensifier l'opération verbale désignée par le verbe « sentir », rôle que l'adverbe « *bien* » en espagnol est également capable de jouer à condition qu'il précède le verbe.

[...] je sentais bien qu'ils

Le contexte, ici, conduisait à une opposition thématique contrastive entre, d'une part, le trio d'amis et d'autre part, l'amitié privilégiée entre deux d'entre eux (amitié dont la narratrice était exclue). Ce contraste thématique invitait à faire usage du pronom « *yo* » face au pronom « *ellos* » afin de marquer cette séparation. Les copies dans lesquelles on a pensé à cette solution de traduction ont été bonifiées.

13. Il y avait comme une symbiose. Je n'en étais pas jalouse du tout.

Había una como simbiosis / como una simbiosis. De lo cual / De la cual no estaba / no me sentía celosa en absoluto / para nada. // No me sentía celosa / No sentía celos de/por ello para nada. // Por la cual no les tenía envidia en absoluto // La cual no me daba envidia en absoluto /, ni mucho menos.

Je n'en étais pas jalouse

On trouve à nouveau le pronom-adverbe « en », déjà rencontré en séquence 4. Ici, il renvoyait ou bien à l'ensemble de la situation évoquée par la narratrice – d'où l'emploi du neutre après la préposition « *de* » : « *de lo cual* » / « *de ello* » –, ou bien plus particulièrement à la « symbiose » mentionnée à la phrase antérieure – substantif féminin ; d'où l'emploi du féminin après « *de* » : « *de la cual* ».

[...] du tout

Attention à « *del todo* » qui est un faux-ami : cette locution signifie « complètement » et non pas « du tout », qui est son exact antonyme, se présentant toujours dans la suite d'une négation en français.

14. À la reprise de l'école on continua à se voir parfois.

A la vuelta a clase / a la escuela / al colegio nos seguimos viendo / seguimos viéndonos/relacionándonos/quedando a veces / de vez en cuando / de cuando en cuando / de tanto en tanto.

[...] on continua à

Ici, manifestement, le pronom « on » renvoyait à un groupe dont la narratrice était le centre (Élimane, Charles et elle-même). La seule traduction admissible était donc l'emploi d'une première personne du pluriel, qui désigne un agglomérat du locuteur et de plusieurs autres personnes de rang variable (« moi » + « toi », « moi » + « lui », « moi » + « toi » + « lui », etc.). Les candidates et les candidats qui avaient lu le texte attentivement l'ont bien vu, mais le jury a aussi lu d'assez nombreuses copies ayant cru voir ici l'expression d'un sujet indéterminé : il s'agissait bien sûr d'un gros contre-sens. On ne peut que conseiller à chacune et à chacun de s'imprégner du texte, et de s'assurer de l'avoir bien compris, avant de se lancer dans sa traduction, de manière à éviter d'y « plaquer » sans discernement des traductions apprises dans des fiches de grammaire contrastive.

[...] on continua à se voir

Certains candidats et certaines candidates ont eu des difficultés à traduire cette construction. On rappelle qu'en langue espagnole, contrairement à ce qui se produit en français, on a affaire à une périphrase progressive incluant un gérondif : « *seguimos viéndonos*. » L'emploi de l'infinitif est tout à fait impossible puisque l'événement est saisi alors qu'il a déjà commencé à se réaliser et qu'il est destiné à poursuivre sa réalisation ; le gérondif a



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

justement pour fonction de porter la représentation d'un événement en cours de déroulement. Sur les modes quasi-nominaux, voir par exemple G. Guillaume (1964).

15. Il nous disait que son livre avançait.

Nos decía que su libro avanzaba/progresaba / estaba/iba avanzando.

La traduction littérale de cette séquence fonctionnait parfaitement. Le jury a collectivement choisi de bonifier légèrement les copies ayant pensé à ajouter « *la escritura / la redacción de su libro* », dans la mesure où elles témoignaient d'un certain effort scrupuleux de leur auteur.

16. Nous ne le pressions pas, mais avions hâte de le lire.

No lo/le presionábamos / acuciábamos / apremiábamos / apresurábamos / apurábamos / compeliábamos, pero estábamos ansiosos de / impacientes por / teníamos prisa por / no veíamos la hora de leerlo/le.

Nous ne le pressions pas

« *No lo presionábamos* » : l'emploi du pronom complément atone « *lo* » était attendu en position d'objet direct ; le pronom « *le* » a également été accepté. En effet, le *Diccionario panhispánico de dudas* rappelle que « *[d]ebido a su extensión entre hablantes cultos y escritores de prestigio, se admite el uso de **le** en lugar de **lo** en función de complemento directo cuando el referente es una persona de sexo masculino* ». Ici, le référent est bien une personne de sexe masculin (Elimane), ce qui rend « *le* » acceptable ; ce *leísmo* ne serait pas accepté dans le cas où il s'agirait de renvoyer à une personne de sexe féminin ou à un inanimé.

Bibliographie citée

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

BOSQUE Violeta & DEMONTE Ignacio, dir. (1999), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española (GDLE)*, Madrid, Espasa.

BOUZET Jean (1993), *Grammaire espagnole*, Paris, Belin (16^e édition).

COSTE Jean et REDONDO Augustin (1994), *Syntaxe de l'espagnol moderne*, Paris, Sedes (9^e édition).

GERBOIN Pierre et LEROY Christine (2014), *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette Supérieur (6^e édition).

GUILLAUME Gustave (1964), *Langage et science du langage*, Paris, Nizet et Québec, Presses de l'Université Laval.

MOLHO Maurice (1975), *Sistemática del verbo español*, Madrid, Gredos.

Real Academia de la Lengua Española, *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* [En ligne : <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>].

Real Academia de la Lengua Española (2005), *Diccionario Panhispánico de Dudas* [En ligne : <https://www.rae.es/dpd/>].

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), *Nueva Gramática de la lengua española (NGLE)*, Madrid, Espasa.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

Propos introductif

Tout d'abord, il convient de rappeler les modalités de cette épreuve écrite disciplinaire appliquée dont la durée est de 6 heures, et dont le coefficient est 2. Comme indiqué sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr,

“à partir d'un dossier documentaire fourni par le jury, le candidat établit un état des lieux, propose une problématique puis conçoit un projet. Celui-ci amène le candidat à préciser, **organiser et justifier** le choix de ses objectifs et des actions proposées au regard de la situation présentée dans le dossier. Le candidat identifie et expose les leviers et les obstacles potentiels à lever, les éléments à transmettre et les compétences à construire, notamment dans le rapport des élèves à l'information et à la recherche documentaire. Il est attendu du candidat qu'il exploite et mobilise **les éléments du dossier** mais également qu'il fasse la preuve de **ses connaissances personnelles**, en particulier pour enrichir son analyse et justifier ses choix. L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.”

Comme pour chacune des épreuves d'admissibilité, le jury attend d'une copie qu'elle soit soignée, aérée, articulée à l'aide de paragraphes et donc de transitions qui montrent l'organisation de la pensée. Il est recommandé d'indiquer clairement les numéros des questions et il est souhaitable d'en respecter l'ordre afin d'éviter les redites. Les indications du rapport du jury de la session 2022 ainsi que les modifications de la consigne pour cette session 2023 ont permis aux candidates et candidats de mieux appréhender l'épreuve dans sa globalité. La méthodologie de l'épreuve semble maîtrisée dans son ensemble par une bonne part des copies, mais manifestement avec des imprécisions sur la hiérarchie des points importants, certaines parties étant traitées trop brièvement ou superficiellement ; nous y reviendrons. **La gestion du temps** demeure également problématique. Le jury recommande un entraînement régulier en temps limité, qui pourrait se fractionner de la façon suivante : 2h15 pour la partie A et 15 minutes de relecture puis 3h15 pour la partie B (afin de disposer du temps nécessaire pour traiter le fait de langue) et 15 minutes de relecture. Cette relecture semble indispensable pour s'assurer de la cohérence des écrits et garantir la qualité de la langue.

Qualité de La Langue Française

La langue française sera, autant que possible riche et précise. Il est préconisé de porter attention au registre de langue : des candidates et candidats produisent des écrits qui tiennent davantage du langage oral familier (la présence d'un double sujet est régulièrement remarquée) voire vulgaire (« en fait des tonnes », « tout le bordel »). Le jury déplore trop la fragilité de la langue française, quand elle n'est pas fautive (barbarismes et hispanismes). Certaines candidates et certains candidats ne maîtrisent aucune des deux langues et rendent des copies peu soignées. La syntaxe, l'orthographe, les accords, les conjugaisons dans les deux langues doivent être dominés. De façon générale, la ponctuation manque ou n'est pas maîtrisée, même dans de bonnes copies. Les correcteurs déplorent une certaine lourdeur dans l'expression et des copies inutilement longues où les enjeux du sujet ont tendance à disparaître derrière les redites et les circonvolutions.

PARTIE A : ANALYSE UNIVERSITAIRE DU DOCUMENT 1

Nous proposons ci-après, pour chaque document (imposés et proposés), des pistes d'analyse et d'exploitation. Le jury souligne en préambule l'importance de maintenir un équilibre entre les propos réservés aux documents B, C et D. En outre, il est vivement conseillé de veiller à ne pas séparer l'étude du fond de celle de la forme des documents. Dans de très nombreuses copies, les correcteurs ont remarqué que les candidates et



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

candidats sont visiblement préparés, entraînés pour cette épreuve. En effet, beaucoup produisent des travaux structurés avec des transitions claires.

Question A1 : Vous proposerez un commentaire du document 1

Le jury ne saurait trop insister sur l'importance de **maîtriser des outils d'analyse car ils permettent aux candidates et aux candidats d'accéder au sens** et donc de s'appuyer sur leurs propres stratégies pour faire des propositions cohérentes. La **formulation d'une problématique précise**, fondée sur la thématique du dossier et éclairante pour le document, a manifestement représenté une difficulté pour nombre de copies. L'absence de problématique, ou des questions trop vagues, déconnectées des axes et enjeux du dossier ou encore qui vaudraient pour n'importe quel document, ne sont pas recevables. Le jury a valorisé les propositions soulignant la tension entre réalisme et fantastique.

Sur le plan de l'histoire littéraire, les repères manquent. Les catégories utilisées dans certaines copies sont erronées : « Galdós écrivain emblématique du réalisme magique », « le célèbre surréaliste Galdós » ou « *el esperpento* »... De très nombreux anachronismes et contresens, en somme, ont empêché la compréhension de ce texte : « l'œuvre a été publiée durant le siècle des lumières espagnol », « ce roman de 2021 », « Madrid, ville traversée de tempêtes, guerre civile, guerre froide, camps de concentrations jusqu'à la mort du général Franco »... Le jury regrette que trop peu de candidates et candidats s'appuient sur le titre « *La novela en el tranvía* » et parlent de TGV, voiture de course, RER, avion, navette spatiale ou poussette. De même, l'exploitation du titre *Cuentos fantásticos*, qui donnait pourtant la clé du document, a été extrêmement rare. Le jury a donc particulièrement valorisé les candidates et candidats ayant proposé une définition du genre fantastique et appuyé leur analyse sur celle-ci.

On a observé de profonds déséquilibres entre le traitement de cette partie et le reste de l'épreuve, sans doute en raison d'une mauvaise gestion du temps de composition. Souvent, une problématique est proposée pour structurer un développement linéaire (plus rarement, par axes). Il y a parfois des observations très justes et fines mais à maintes occasions les copies reformulent simplement les différents moments du texte et peinent à passer à l'analyse. De nombreuses copies confondent réalité et réalisme, certaines (plus rares) confondent voix narrative ou poétique et auteur/autrice.

Certaines copies proposent une vraie analyse littéraire qui rend bien compte de leur compréhension fine du document. À l'inverse, trop de candidates et candidats paraphrasent la fiction sans en analyser la construction. Cela dit, les très bonnes analyses fondées sur l'ambiguïté générique ont été valorisées. **Le jury a apprécié les propositions structurées clairement, avec une introduction, un développement et une conclusion**, fondées sur la connaissance de B. Pérez Galdós comme représentant du réalisme espagnol de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Quelques candidates et candidats ont su avec pertinence situer le conte dans le contexte historique de son écriture (l'inauguration du tramway en mai 1871 à Madrid, année de la composition de la nouvelle) et dégager le thème de la ville – Madrid et au-delà – dans la fiction de l'époque en général, et en particulier dans l'œuvre de Galdós.

Les problématiques les plus pertinentes ont été destinées à montrer que cet extrait de nouvelle est emblématique de l'émergence d'une esthétique fantastique pour représenter la ville, d'abord ancrée dans le réalisme caractéristique de l'époque – et d'autres productions de Galdós – puis finalement totalement imaginaire. Dans l'ensemble, le jury a valorisé les candidates et candidats s'interrogeant sur les stratégies adoptées par l'auteur pour faire de ce voyage fantastique une immersion dans son époque, avec un ancrage dans le réel, des repères spatio-temporels et une dimension vraisemblable. Notons que ce conte a été publié pour la première fois en 1871, c'est-à-dire à l'apogée du courant réaliste en littérature et dans les arts. Si ce courant – dont Galdós est un des plus fameux représentants – se traduit par une intention de représenter le plus fidèlement une réalité



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

contemporaine familière au lecteur, l'esthétique de ce conte était plus complexe. Elle dépasse le réalisme et intègre des éléments d'ordre fantastique, tout comme le suggère d'ailleurs le titre *Cuentos fantásticos* qui réunit plusieurs écrits de cette même veine.

Les mouvements du texte ont été bien repérés par des candidates et des candidats, qui ont remarqué les changements progressifs soulignés par les paragraphes, qui fonctionnent comme des univers successifs. Le premier est consacré à la focalisation sur le microcosme du véhicule et ses occupants avec la description des visages ; dans le deuxième, l'univers s'ouvre plus largement et le rythme narratif s'accélère, en harmonie imitative avec le mouvement du tramway, tandis que la description porte sur l'extérieur. On a bien souligné, dans certaines copies, qu'à partir du troisième paragraphe, le monde « réel » au sein de cette fiction disparaît, pour laisser place à un univers fantasmagorique. Ce référent réel de « *Madrid entero* » devient un décor sous-marin avant que le tramway ne s'envole dans les cieux dans le dernier paragraphe. Le jury a apprécié les copies soulignant l'esthétique extrêmement plastique de la description, portée sur la multiplicité des couleurs, des sensations. Ces analyses permettaient de montrer que la phrase finale de l'extrait parachève la métaphore du sommeil (sorte de « pays imaginaire » de tous les possibles) qui fait quitter la terre (qui représente le réel). C'est à la faveur de ce sommeil et du rêve, que le narrateur-personnage (loin de l'habituelle voix narrative hétérodiégétique plutôt typique du réalisme) introduit comme un élément central de son récit, que l'esthétique fantastique émerge. Ces observations permettaient de cibler les points communs avec les autres documents du dossier.

Question A2 : Vous présenterez le document 2 et les deux autres que vous aurez choisis pour compléter votre séquence

La séquence devait s'articuler autour de quatre documents, dont les deux premiers, imposés, et deux autres à sélectionner parmi les quatre possibles, puisque le sujet en proposait six, de natures et d'époques différentes. La consigne suppose de présenter de manière plus succincte ces trois documents complémentaires, mais le jury a souvent observé que les copies se limitaient à reprendre les éléments du paratexte. Par conséquent les documents ont trop souvent été survolés et pas analysés. **Il est nécessaire d'éclairer le contexte de création ou de production de chaque document, en mettant en évidence les enjeux propres à sa nature. Cette présentation doit s'appuyer sur un vocabulaire adapté aux spécificités de chaque document** : dans ce sujet, le lexique et les outils de l'analyse poétique devaient être mobilisés pour le poème de Mario Benedetti.

La présentation des documents doit aller au-delà de la description et montrer que la candidate ou le candidat **en saisit les enjeux et la portée**, ce qui est crucial pour la conception d'une séquence à partir de ceux-ci.

Le jury a relevé de nombreuses erreurs d'interprétation et de contextualisation sur les documents du sujet, menant à des contresens importants. La méconnaissance des auteurs et artistes a été dommageable pour de nombreuses copies. Ainsi, Galdós a été très majoritairement mal contextualisé, pris pour un auteur contemporain, ce qui induisait de nombreux contresens sur l'esthétique du conte. Benedetti a quant à lui été considéré comme un écrivain argentin. Le *romance* a souvent été perçu à tort comme un poème composé en 1988 par Michelle Debax. Au-delà de la mauvaise compréhension du paratexte (ne pas connaître Carmen Martín Gaité et appeler l'auteur du texte « *Siruela* », nom de la maison d'édition), peu de copies apportent des connaissances disciplinaires suffisantes pour éclairer les documents. F. Kahlo est la mieux connue, mais avec parfois des erreurs sur le contexte de création menant à de fausses pistes interprétatives. Attention, la connaissance d'un artiste ne doit pas donner lieu à un exposé biographique ou au placage d'éléments concernant une autre œuvre. Le document 5 (Carmen Martín Gaité) a été souvent mal compris, peu de copies ont identifié le point de vue enfantin. Le jury souligne la maladresse de candidates et candidats qui proposent dans leurs objectifs pédagogiques des points dont ils n'ont pas démontré la maîtrise : par exemple, un projet de travail sur la versification quand la



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

métrique n'est pas maîtrisée, n'a pas été traitée ou l'a été à mauvais escient dans l'analyse du poème de Mario Benedetti.

Enfin, cette partie de l'épreuve révèle de nombreuses erreurs concernant la nature des documents : « il s'agit une peinture » en lieu et place d'un « tableau », « c'est une poésie » au lieu d'« un poème », etc. L'usage des termes manque globalement de précision, le jury encourage donc les candidates et candidats à s'entraîner davantage sur le plan méthodologique, pour éviter également des problèmes de vocabulaire de l'analyse documentaire du type : « cet extrait dispose d'une ambiance romantique. »

Question A3 : Vous montrerez la complémentarité de ces quatre documents en précisant comment ils s'inscrivent dans la thématique du programme de langues, littératures et cultures étrangères et régionales-espagnol de terminale générale : « Représentations culturelles : entre réalité et imaginaire »

Cette question est régulièrement escamotée. La mise en relation des documents doit **mettre en lumière leurs différentes connexions avec l'axe qui les réunit, les manières d'illustrer la thématique depuis divers points de vue temporels, culturels et formels**. Il est donc recommandé de souligner leur complémentarité thématique et/ou esthétique ainsi que la pertinence de les réunir dans une séquence sur cette thématique.

Le jury rappelle qu'il est souhaitable de varier la nature des supports pour susciter l'intérêt des élèves. Dans le cas de ce dossier, les combinaisons 1/2/3/4 et 1/2/5/6 ont été choisies le plus souvent, et à juste titre, pour leur cohérence interne. Il est conseillé de s'appuyer sur **la complémentarité des documents** pour éviter l'écueil de la répétition des éléments exposés aux questions A1 et A2 ou la juxtaposition qui ne croise pas les documents. La mise en relation a été parfois réduite à une mention de points communs surprenants ou manquant de pertinence, comme « les deux artistes sont des femmes ». Il s'agissait de mettre en évidence le fait que tous les documents représentent un espace urbain, une ville. Dans tous les cas, ces lieux ont des référents réels, mais sont des produits de l'imagination de personnages, créateurs, peintres, voix poétique, transmis par leur vision du monde. Par conséquent, la représentation du réel est le reflet de ce qui est perçu et ressenti. *In fine*, ces documents participent aussi à la construction d'un imaginaire sur les villes dont il est question. La mise en relation devait souligner ce prisme de la subjectivité, qui porte en lui un bagage culturel et historique déterminé, chaque ville étant représentée à travers le rêve, l'amour, le souvenir, le message politique ou poétique.

PARTIE B : MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT.

Comme indiqué dans le propos introductif du rapport de cette épreuve, le jury a procédé cette année à une simplification de la partie B réduite à 4 questions, afin de permettre aux candidates et aux candidats de mieux gérer leur temps et de bien développer leurs propositions pour cette partie professionnelle de l'épreuve. Rappelons qu'on attend dans cette partie une mise en œuvre détaillée des séances qui répondent aux objectifs fixés et en lien avec l'évaluation.

B1 : Vous justifierez la thématique, la problématique et l'ordre choisis pour l'étude des documents pour atteindre les objectifs que vous énoncerez au préalable.

Il semble nécessaire de reprendre les termes de la question pour clarifier le fait que définir la **thématique** ne doit pas se résumer à recopier l'intitulé du programme indiqué sur le sujet. Il faut bien sûr citer ce dernier tout en montrant de façon précise comment les documents choisis dans le dossier permettent de l'illustrer. Le jury déplore que trop de candidates et de candidats méconnaissent le programme officiel et le niveau attendu pour la



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

spécialité LLCER ou ne proposent qu'une mise en relation superficielle des documents avec ladite thématique. Préparer le concours du CAPES requiert d'avoir une connaissance fine de ces documents disponibles sur Éduscol (programmes officiels du lycée³, programmes officiels du collège⁴, repères annuels de progression⁵) et de démontrer sa capacité à organiser une séquence pédagogique en accord avec les documents officiels. Il convenait donc ici de rappeler que ce dossier destiné à une classe de terminale LLCER serait étudié à travers la thématique « Représentations culturelles : entre imaginaire(s) et réalité(s) » sous l'axe d'étude n°2 du programme « Les représentations du réel ». Il s'agissait ainsi de montrer la volonté de recréer le réel d'une façon fidèle ou au contraire de s'en éloigner pour explorer les territoires de la distorsion et de l'imaginaire (Galdós : illusion de réel et mutation de la société ...), et d'insister sur la volonté de l'artiste de s'affranchir du réel pour en proposer un univers personnel (fantastique, onirique ...). Les copies qui avaient une connaissance précise des programmes ont pu proposer un titre de séquence donné aux élèves illustrant cette réflexion. Les candidates et les candidats qui ont également su rappeler les spécificités de la spécialité LLCER en classe de terminale (six heures par semaine ; développer le goût de lire en langue étrangère et pouvoir rendre compte du patrimoine linguistique, littéraire et culturel de l'aire hispanique à travers différents domaines ; les attendus de l'épreuve terminale du Baccalauréat ...)⁶ ont vu leur travail valorisé. Il faut d'ailleurs rappeler que la classe étant donnée sur l'intitulé du sujet, il est inapproprié de chercher à assigner le dossier à un autre niveau. Le jury attendait donc un projet de séquence destiné à une classe de terminale, dont le **niveau du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)** visé est le C1, c'est-à-dire celui d'un utilisateur expérimenté de niveau autonome : « [...] en fin de terminale, le niveau C1 est visé, notamment dans les activités de réception selon le parcours linguistique de l'élève (BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019) ». Par méconnaissance des programmes et du CECRL – si tel est le cas le jury invite explicitement les candidates et candidats à les étudier de façon précise (celles et ceux proposant d'étudier le dossier au niveau A2 ou B1 ont été lourdement sanctionné(e)s) – ou par crainte de proposer un niveau avancé, peu de copies ont su définir le niveau attendu, mettant en péril le reste des propositions didactiques de la copie. Le jury a toléré des propositions relevant du B2+ tendant vers C1, étant donné que le niveau C1 est le niveau visé en fin d'année de terminale, dans la mesure où les candidates et les candidats ont su citer des descripteurs qui mettaient en avant l'intention argumentative et le travail sur l'implicite en réception et production. Ces descripteurs ne doivent d'ailleurs pas uniquement servir à justifier le niveau proposé, ils doivent également être en cohérence avec les activités langagières développées dans la question B3.

Une fois l'entrée du programme et le niveau du CECRL définis, on attend une **problématique** d'étude afin de travailler les 4 documents choisis. Le jury croit bon de rappeler que cette problématique doit être différente de la problématique posée en partie A, et qu'elle peut être rédigée en français ou en espagnol. La rédaction de la problématique pour ce dossier a parfois posé problème, certains termes étant mal employés. En effet, le substantif « stéréotype » trouvé dans de nombreuses problématiques renvoie davantage à un imaginaire collectif (« Idée, opinion toute faite, acceptée sans réflexion et répétée sans avoir été soumise à un examen critique, par une personne ou un groupe, et qui détermine, à un degré plus ou moins élevé, ses manières de penser, de sentir et d'agir »⁷) quand le dossier faisait quant à lui plutôt référence à un univers personnel et subjectif. Le jury a valorisé les problématiques qui s'appuyaient sur l'analyse de la construction artistique, subjective, des différentes

³ Programmes officiels du lycée : <https://eduscol.education.fr/92/j-enseigne-au-lycee-generaltechnologique>

⁴ Programmes officiels du collège : <https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4>

⁵ Repères annuels de progression et attendus de fin d'année au collège : <https://eduscol.education.fr/137/reperes-annuels-de-progression-et-attendus-de-fin-d-annee-du-cp-la-3e>

⁶ En sus des textes officiels, vous pouvez consulter « L'abécédaire de la LLCE » réalisé par Mme Chauvigné (IA-IPR) et publié sur le site académique d'espagnol de Versailles : <https://espagnol.ac-versailles.fr/spip.php?article1646>

⁷ *Trésor de la langue française.*



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

représentations de villes par les documents. En voici des exemples : « ¿En qué medida la experiencia vital puede influir en las percepciones de una ciudad? », « Dans quelle mesure les différents auteurs des documents du dossier s'affranchissent des représentations classiques des villes pour en proposer une personnelle? », « Dans quelle mesure l'état et le contexte dans lequel nous nous trouvons influence et détermine la perception du monde qui nous entoure ? »... Bien sûr, les problématiques pouvaient être plus spécifiques en fonction des documents sélectionnés. Si le choix des documents 1/2/3/4 était fait, il s'agissait par exemple de mettre en lumière la tension entre les espaces privés et les espaces partagés. Si le choix des documents 1/2/5/6 était fait, le jury a apprécié la démonstration du paradoxe suivant : « *perderse en la ciudad para escaparse* » et les problématiques axées sur le caractère anonymisant des grandes villes et possibilité de prendre de la hauteur (document 6) pour s'approprier la ville – par le regard qui transforme ou déforme (document 2) – et pouvoir s'en échapper (Galdós, Kahlo).

De cette problématique découlent **les objectifs** qui seront travaillés et développés tout au long du projet pédagogique de la séquence proposée. Le jury tient à revenir sur quelques points, cette partie de la question ne devant pas se résumer à un catalogue d'objectifs. Les objectifs culturels ne doivent pas être un prétexte : s'ils sont cités comme objectifs d'étude dans cette partie de la question, ils devront ensuite se refléter dans la mise en œuvre pédagogique proposée. Il ne s'agit, en aucun cas de paraphraser le paratexte du dossier : dire que les élèves vont « (re)découvrir Frida Kahlo » ou la définir simplement comme « femme du muraliste Diego Rivera » n'a aucun sens si son expérience de vie aux États-Unis n'est pas mise en avant dans la question B3 pour souligner sa façon personnelle de représenter la ville. Il en va de même pour les auteurs qu'il convient de savoir situer dans leur contexte avant d'envisager la transmission de contenus culturels aux élèves. Comme cela a été souligné au sujet de la question A, de trop nombreuses copies ont fait preuve de confusions inacceptables à ce niveau d'études, conduisant à des absurdités ou des anachronismes qui ont été reproduits dans le projet pédagogique. Les objectifs se limitent trop de fois à une liste sans justification, sans relief et sans pertinence vis-à-vis du niveau de classe. Par exemple, le jury a souvent lu « voir les couleurs » / « apprendre à situer dans l'espace » / « le présent de l'indicatif » (sans mention de réactivation), soit des objectifs décalés, non justifiés, non pertinents. Il faut que la définition des objectifs culturels montre que le ou la futur(e) enseignant(e) envisage une approche pédagogique et non encyclopédique permettant aux élèves de développer leurs savoirs et d'accéder au sens du document.

Un soin particulier doit être apporté à la formulation des objectifs pragmatiques du dossier, en accord avec le niveau visé : comprendre, analyser, justifier son opinion, mettre en lien ... ces verbes d'action peuvent être nombreux à condition qu'ils servent réellement au projet de séquence lors de la mise en œuvre des activités langagières. Les candidates et candidats qui ont fait découler de leurs objectifs pragmatiques les outils linguistiques grammaticaux et lexicaux nécessaires aux élèves pour comprendre et s'exprimer, en expliquant l'intention de ceux-ci, sont celles et ceux qui ont su proposer des objectifs pertinents et en lien avec leurs activités langagières, le niveau de classe et les évaluations ensuite développées. C'est ce qui est attendu d'un(e) futur(e) professeur(e) de langues vivantes : savoir définir des objectifs précis pour amener les élèves à communiquer. Il serait opportun de relire, à toutes fins utiles, la différence entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique (CECRL, p. 17-18), lesquelles fondent, avec la compétence sociolinguistique, les compétences de communication langagière de façon générale.

Des objectifs éducatifs et civiques ont également pu être dégagés de ce dossier. Il n'était pas question ici de se référer aux domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture comme l'ont fait certain(e)s candidat(e)s, ce dernier ne s'appliquant qu'au collège.

Enfin, **l'ordre des documents** dépend de la cohérence interne du projet pédagogique. S'il est vrai, comme énoncé plus haut, que plusieurs ordres sont envisageables, il convient là encore d'expliquer les raisons de son choix (ordre chronologique, thématique, dialectique ...) et de mettre en avant la progressivité de la réflexion induite par cet ordre : progressivité culturelle si l'un des documents présuppose et pose une notion-clé qui parcourt les



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

autres documents, prérequis linguistiques et lexicaux... Les meilleures propositions ont émané de candidates et de candidats qui ont manifesté un véritable souci de cohérence : cohérence dans l'articulation des documents, cohérence dans les objectifs assignés à l'étude du corpus (difficultés, réemplois...), cohérence avec le projet pédagogique et la réponse à la problématique. Il est évident que l'ordre proposé à ce stade de la construction de la séquence devra être respecté quand il s'agira de détailler les activités langagières proposées (question B3).

B2 : Dans le document 1, vous identifierez le fait de langue souligné et en gras ; après en avoir proposé une description et en avoir présenté le fonctionnement et les valeurs en contexte, vous démontrerez en quoi il facilite l'accès au sens. Vous déterminerez comment et selon quels objectifs intégrer ce fait de langue à la séquence.

Cette question abordant le fait de langue semble être celle qui est la moins bien comprise parmi toutes les attentes du jury dans le cadre de cette épreuve. Il convient de la traiter avec attention et d'y consacrer le temps nécessaire, d'autant que le travail effectué sur les faits de langue pourra être réexploité dans la question B3 (activités langagières mises en place séance par séance). Or beaucoup de candidates et de candidats se bornent à identifier le fait de langue ou se trouvent en difficulté pour en expliquer les différentes formes. Il est marquant de constater que trop souvent les copies identifient correctement le fait de langue mais effectuent plus tard des confusions entre pronom et adjectif ou, encore plus surprenant, entre démonstratifs et possessifs. De telles erreurs et incohérences ne permettent pas de s'assurer de la compréhension du fait de langue et encore moins de la capacité des candidates et candidats à l'expliquer aux élèves.

Le jury attendait donc une **identification du fait de langue** proposé, en l'occurrence les déictiques démonstratifs, qui dépendent d'une situation d'énonciation, au centre de laquelle se trouve le locuteur (ici, le narrateur de la nouvelle, qui fonctionne comme un « point zéro »). Il s'agissait d'explicitier ensuite la **nature** grammaticale des mots soulignés (les syntagmes « adjectif démonstratif » et « déterminant démonstratif » étant tous deux acceptés), puis leur **fonction** (celle d'actualiser un nom, en situant le référent véhiculé par celui-ci dans l'espace, dans le temps ou dans le contexte). Ainsi, « *esta* » devait être présenté comme étant un adjectif démonstratif féminin singulier, qui s'accorde avec le nom qu'il détermine, « *situación* ». « *Aquellas* » quant à lui devait être identifié comme un adjectif démonstratif féminin pluriel, qui s'accorde avec le nom qu'il détermine, *caras*. Il convenait ensuite d'ajouter à cette sommaire définition grammaticale certains développements concernant le **fonctionnement morphologique et sémantique des unités analysées**. Mention devait être faite, pour ce qui est du volet morphologique, de la nature ternaire du système de démonstration espagnol, directement héritée du latin (*hic, iste, ille*), système ternaire qu'il était souhaitable de détailler par la suite (sous forme d'énumération ou de tableau) :

- 1^{er} degré ou sphère du moi/locuteur : *este, esta, estos, estas*
- 2^e degré ou sphère du toi/interlocuteur : *ese, esa, esos, esas*
- 3^e degré ou sphère du lui/tierce personne : *aquel, aquella, aquellos, aquellas*

Quant à l'**explication sémantique**, on attendait des candidates et des candidats qu'ils mettent en relation les trois degrés susmentionnés avec les différents types de démonstration qu'ils véhiculent, en fonction notamment de la distance réelle, ou virtuelle, vis-à-vis du référent de l'élément déterminé par le démonstratif et ce sur trois plans : spatial, temporel et notionnel (ou contextuel). Deux valeurs essentielles des démonstratifs devaient ainsi être abordées : la valeur déictique et la valeur phorique. La première permet de situer un élément donné dans l'espace ou dans le temps, par rapport au locuteur, *este* (et ses déclinaisons) permettant de le situer dans la proximité immédiate du locuteur ; *ese* (et ses déclinaisons) permettant de le situer dans un éloignement relatif par rapport au locuteur, *aquel* (et ses déclinaisons) enfin permettant de le situer dans un éloignement maximal par rapport au locuteur. La valeur phorique, quant à elle, ne s'active que lorsqu'il est question de situer un élément



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

dans le discours, cette valeur étant anaphorique lorsque le démonstratif reprend un élément déjà cité dans le discours et cataphorique lorsqu'il présente un élément qui apparaîtra plus tard ; du point de vue phorique, *este* (et ses déclinaisons) permet de présenter ou de récupérer un élément situé à proximité immédiate dans le texte, *ese* (et ses déclinaisons) permet de récupérer un élément situé dans un éloignement relatif (la neutralisation avec *este* en situation d'anaphore étant particulièrement fréquente), *aquel* (et ses déclinaisons) enfin permet de récupérer un élément situé à une plus grande distance dans le discours.

Après cette présentation générale, **une explication en contexte des unités soulignées** s'imposait : les référents des deux noms précédés d'un démonstratif dans le texte proposé (*situación* et *caras*) sont placés dans une seule et unique réalité temporelle (le passé du narrateur/locuteur). Ce sont néanmoins deux intentions de démonstration différentes que celui-ci décide de mettre en avant. En effet, dans la première occurrence c'est la valeur phorique qu'il souhaite activer avec *esta situación* (s'il avait voulu adopter une perspective déictique spatio-temporelle, le narrateur aurait employé *aquella situación*). Dans le second cas, le jury a accepté les explications fondées sur la valeur déictique notionnelle pour *aquellas caras* ainsi que les copies ayant justifié le choix du narrateur par la *deixis* spatio-temporelle puisque celui-ci s'exprime et désigne les visages depuis un espace-temps éloigné de celui de l'anecdote (s'il avait voulu adopter une valeur phorique, le narrateur aurait employé *estas caras*). Ce texte nous permet de comprendre par conséquent que c'est au locuteur et à lui seul de décider de la valeur à activer dès lors qu'il s'agit de situer une réalité donnée : il peut, en fonction du type de démonstration qu'il souhaite mettre en avant, la placer dans sa propre *deixis* spatiale ou temporelle ou alors dans le discours.

Le jury déplore que très peu de copies traitent **l'exploitation pédagogique du fait de langue**. Celles qui le font proposent parfois des réemplois sans consigne, dans l'absolu, sans expliquer le cadre de leur demande aux élèves. Il est recommandé de consacrer à cet aspect de la question un temps et un paragraphe, pour le moins, en cohérence avec le projet didactique et pédagogique. Il s'agira alors de montrer comment le fait de langue sera transmis aux élèves à partir de l'étude du document, et comment ces derniers seront amenés à le manipuler dans une tâche de production et/ou par des réemplois dans d'autres documents de la séquence afin de s'assurer de sa bonne assimilation. Dans le document 1, il était possible de demander aux élèves de repérer l'alternance des adjectifs démonstratifs, et de la commenter. Le jury a valorisé les copies ayant proposé de faire réfléchir les élèves aux moyens de compenser l'absence du système ternaire des démonstratifs en français. Par exemple, on a proposé un exercice de traduction des lignes 5 à 10 (sur le format des épreuves du Baccalauréat de spécialité). Afin que les élèves traduisent *esta situación* et *aquellas caras* l'ajout d'adjectifs, d'adverbes ou d'autres déictiques a été envisagé pour s'approcher de l'intention du locuteur (« cette fameuse situation », « ces visages-là », « ces visages lointains », etc.). Par ailleurs, si les documents 5 et 6 étaient choisis, il était possible de demander aux élèves de comparer les deux représentations de la même ville afin de mobiliser l'emploi des adjectifs démonstratifs. Dans le document 2, lors d'une tâche de production d'un récit d'invention, la consigne pouvait préciser l'utilisation d'adjectifs démonstratifs pour faire la comparaison entre une ville réelle avec une ville imaginaire transmise par la subjectivité.

B3 : Après avoir déterminé les activités langagières envisagées, vous détaillerez les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour permettre aux élèves d'accéder au sens des documents, et de l'exprimer

Il est attendu une **présentation détaillée des séances** réalisées à partir de l'étude de chaque document. Chaque séance mettra en avant les prérequis nécessaires à l'étude du document, s'efforcera de proposer une ou des activités de **réception** puis de **production** axée(s) autour de la réponse à la problématique du dossier et préparant au projet de fin de séquence.

Quelques écueils à éviter :



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- activité de réception : trop de copies se contentent simplement de proposer un repérage lexical sans ensuite l'utiliser pour accéder au sens du document, ou posent des questions générales qui ne prennent pas en compte sa spécificité.

- la seule mise en commun des idées d'un document ne saurait suffire à l'activité de production (il s'agit en effet plutôt de médiation⁸). Les candidates et les candidats doivent amener les élèves à remobiliser les outils travaillés afin de produire un discours écrit ou oral en lien avec le document de la séance.

- si des encarts culturels ou méthodologiques sont proposés, il faut que ceux-ci viennent éclairer le document de façon pertinente : en général le document se suffit à lui-même.

Le jury attendait donc des **propositions concrètes de mise en œuvre qui permettent aux élèves d'accéder au sens du document pour passer de l'explicite à l'implicite**, par la formulation de consignes claires, précises et adaptées au niveau des élèves afin de les guider dans la tâche tout en développant leur autonomie et leur réflexion et de ne pas se cantonner à des généralités qui pourraient convenir à n'importe quel dossier. Au reste, il est important de rappeler que si les consignes sont libellées en espagnol, la langue doit être soignée en évitant toute erreur notamment sur le régime des verbes, la diphtongue, la ponctuation ou la tilde.

Le jury a parfois relevé un manque de cohérence dans la structure de la séquence. Pour chaque séance de cours, il invite les candidates et les candidats à être capables de compléter un tableau reprenant les éléments ci-dessous. Celui-ci leur permettra peut-être d'avoir une bonne vision globale de la proposition rédigée sur la copie. Il est d'ailleurs possible de détailler, quand cela est bienvenu, le type de production attendue en donnant un exemple que pourrait réaliser un élève du niveau concerné. Il en va de même pour la trame de la trace écrite qui peut être détaillée dans une ou quelques séance(s).

| Séance 1, ... | Objectifs | Mise en œuvre en classe (= modalités de travail, consignes, attendus...) | Travail hors classe |
|---|--|---|---|
| <i>Titre de la séance, lien avec la problématique</i> | <i>pragmatiques, culturels, linguistiques et civiques en lien avec les activités proposées.</i> | <i>Détails de l'activité de reprise, de retour aux acquis.</i> | <i>Détails des attentes et lien avec la reprise lors de la séance suivante.</i> |
| | | <i>Détails de l'activité de réception.</i> | |
| | | <i>Détails de l'activité de production.</i> | |

Les candidates et les candidats ayant rappelé à chaque séance les objectifs poursuivis et les activités langagières ont su donner une meilleure lisibilité à leur démarche et en ont garanti la cohérence. Pour que la réponse à cette question de l'épreuve soit pertinente, il ne fallait pas non plus perdre de vue la spécificité du dossier : une classe de terminale de spécialité. Les copies ayant axé leurs propositions autour d'une réflexion en lien avec la problématique et en pensant à l'épreuve terminale du baccalauréat ont été valorisées car elles démontraient ainsi une réelle connaissance du terrain (six heures de cours hebdomadaires) et de ses enjeux

⁸ « co-construction du sens dans l'interaction et va et vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement à travers la conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social », *CECR - Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*, 2018, page 34.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

(travail sur l'implicite, production d'environ 300-350 mots, entraînement à la traduction pour l'épreuve terminale...). Le jury a également valorisé les propositions alternant une variété de modalités de travail et d'outils : travail individuel, en binômes, en groupes, activités de type *world café* et des outils numériques, quand ils étaient convoqués à bon escient (plickers pour une reprise, woodlap, digirecord pour travailler la prononciation et gagner en fluidité...). Cependant, attention à l'écueil de l'inventaire de stratégies : pour éviter cet effet de liste, il est conseillé d'annoncer les consignes ou de donner des exemples précis de mise en œuvre pour en montrer l'efficacité. Si des travaux sont proposés à l'écrit, il sera judicieux de préciser comment les élèves seront guidés vers l'accès au sens. Enfin, le jury recommande de se souvenir que les activités de production écrite peuvent et doivent faire l'objet d'un entraînement en classe : le rôle de l'enseignant est alors primordial afin de donner aux élèves les clés et les outils pour progresser.

B4 : Vous direz comment vous envisagez d'évaluer les acquis des élèves tout au long de ce parcours pédagogique

Le jury tient à rappeler que cette dernière étape de l'épreuve est révélatrice de l'organisation des candidates et candidats : en effet, elle ne peut être réussie que si elle a été anticipée dès le début de l'élaboration de la séquence pédagogique. La question B4 permet donc de mesurer la cohérence du projet, notamment la pertinence des activités de la séquence vis-à-vis des évaluations proposées.

Cette question n'a pas été toujours traitée, faute de temps manifestement. Si le lexique de l'évaluation est connu de la plupart des candidates et des candidats, il convient de faire des propositions concrètes assorties de consignes. Il est donc recommandé de ne pas se limiter à citer les différents types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative) ; il s'agit d'en développer les caractéristiques, l'intérêt ou les modalités pour chaque évaluation de compétence, pour chaque objectif. Il apparaît essentiel de rappeler que toute évaluation est **fondée sur des critères et que ceux-ci doivent impérativement être annoncés aux élèves et énoncés dans la copie**. Il ne faut pas oublier de bien tenir compte des documents et de préciser chaque fois ce qui est évalué, puis comment, et pourquoi de cette façon, en adossant les critères au CECRL.

Il est important de retenir que l'enseignant ne peut évaluer que ce qui a été travaillé et uniquement les compétences sollicitées dans le cadre de la séquence. Il est conseillé de fonder l'évaluation sur la même hiérarchie entre les activités langagières dans la séquence, afin que les élèves soient bien entraînés à celle qui prédomine dans leur évaluation. Les candidates et les candidats proposent souvent que le projet de fin de séquence soit l'évaluation sommative, il est bien sûr également possible de différencier les activités langagières pourvu que l'évaluation sommative reprenne bien les éléments travaillés et entraînés. Les évaluations proposées sont alors conçues sur le format des épreuves du baccalauréat, ce qui présente l'avantage d'y entraîner les élèves. Si un document complémentaire externe au dossier est proposé en support d'évaluation, il faut que les références précises de ce dernier soient données. Le jury a aussi valorisé les évaluations de type actionnel octroyant davantage de liberté et de variété. Rappelons que projets de fin de séquence et évaluations doivent permettre d'évaluer la dimension culturelle du dossier. Par ailleurs, il est nécessaire que ceux-ci donnent l'occasion de répondre à la problématique de la séquence afin de la clore. Cela implique de vérifier leur lien avec la thématique : le jury rappelle l'impossibilité de plaquer un projet de fin de séquence sur n'importe quel ensemble de documents. On évitera alors les questions trop générales ne s'appuyant pas sur les compétences acquises au long de la séquence, du type « Décris ta ville idéale ; où aimerais-tu aller ? », et on proposera plutôt des projets invitant les élèves à mobiliser ce qui a été traité pendant les séances (apports lexicaux, grammaticaux, culturels). Le jury a valorisé les projets cohérents et le soin apporté à la progressivité des évaluations. En revanche les projets irréalistes (« Créer un *escape game* sur la ville de New York ») dépourvus de critères ont été pénalisés. Dans cette question, de nombreuses copies contredisent les propos tenus auparavant sur les objectifs pédagogiques,



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

proposant par exemple des évaluations axées sur des compétences très en-deçà de ce qui convient à des Terminales LLCER. Il est étonnant que les candidates et candidats ayant bien défini le niveau C1 et ce qu'il suppose, notamment en matière de quantité de rédaction, proposent des évaluations soit en pure expression orale soit en production écrite de « 40 mots maximum ». Une différence entre le niveau visé et l'évaluation est un écueil fréquemment pointé pour cette question. Nous invitons les candidates et les candidats des sessions à venir à se montrer vigilants à cet égard.

Pour conclure, le jury tient à féliciter les candidates et candidats ayant réussi à développer de façon cohérente et bien rédigées leurs idées, en articulant partie A et B. Il est conscient que la durée de l'épreuve rend la tâche ardue, et incite les futur(e)s candidates et candidats à s'entraîner en temps limité à la rédaction en suivant les conseils donnés dans ce rapport.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGÈRE (3^e concours du CAPES et du CAFEP)

Sujet

« Llegará un día en que las mujeres se atrevan a revelar su interior ; ese día la moral sufrirá un vuelco ; las costumbres serán cambiadas. » Apoyándose en ejemplos sacados del área hispánica, destaque una problemática que le permita comentar esta afirmación formulada por la poeta argentina Alfonsina Storni (1892-1938) en un artículo de 1919.

Nature de l'épreuve :

L'épreuve de composition hors programme, spécifique de la phase d'admissibilité dans le cadre du Troisième concours du CAPES, suppose de la part des candidates et des candidats un bagage culturel fourni en exemples et en références susceptibles de s'articuler dans une réflexion portant sur des sujets divers et assez larges. L'objectif de l'épreuve est d'évaluer connaissances civilisationnelles du monde hispanique, capacité d'organisation argumentative et ressources de l'expression écrite. Une culture générale solide (et pas uniquement une connaissance des œuvres au programme du CAPES externe, qui est sans objet ici), associée à une maîtrise rigoureuse de l'argumentation et de la rédaction en espagnol constituent les atouts principaux sur lesquels on doit compter pour se confronter sérieusement à l'exercice. La meilleure préparation consiste non seulement à s'exercer le plus souvent à développer ses compétences à l'écrit à partir de sujets variés, mais aussi à suivre assidûment les grandes questions qui nourrissent l'actualité du monde hispanique, maîtriser les grands moments et les grandes problématiques de l'histoire de l'Espagne et de l'Amérique latine, et puiser avec acuité et avec une curiosité sans cesse renouvelée dans la richesse de leurs cultures, leurs arts et leurs littératures.

Observations et conseils

Les écueils à éviter :

Les compositions de cette session ont présenté quelques défaillances, tant sur la forme que sur le fond, que le jury se permet de signaler en premier lieu afin que les candidates et les candidats à venir soient en mesure d'éviter un certain nombre d'écueils.

Proposer une exploitation didactique du sujet. La consigne accompagnant la citation de l'auteure Alfonsina Storni (« *comentar esta afirmación* ») n'invitait pas à ébaucher une séquence pédagogique, ni à rattacher la question sous-jacente aux axes et aux thématiques des programmes d'enseignement au collège ou au lycée (« *Espace public/ Espace privé* » ; « *Fiction/ Réalité* »... , comme cela a été proposé), ni même à évoquer à travers son expérience professionnelle les possibilités de mise en œuvre du sujet. Certaines copies sont pourtant tombées dans ces travers au point de fournir plutôt des bilans de parcours très personnels autour des propres pratiques pédagogiques. Les instructions encadrant le propos choisi pour le sujet (« *destaque una problemática que le permita comentar...* ») permettaient plutôt d'orienter vers une réflexion découlant de sa lecture et de son analyse. Il s'agissait par conséquent de prendre appui sur les idées et les termes structurant la déclaration d'Alfonsina Storni pour parvenir à problématiser le propos de la poète argentine dans le cadre d'une argumentation s'appliquant à l'aire hispanique, ce qu'on a su faire avec succès dans un certain nombre de copies.

Se cantonner à des lieux communs et des idées reçues. Face à un sujet large et suggestif, certaines copies se sont exposées au risque d'alimenter leur réflexion à grand renfort d'idées rebattues, de connaissances ordinaires, imprécises ou lacunaires, voire de positions tendancieuses, le plus souvent dénuées de tout exemple concluant. Ce recours aux généralités et aux stéréotypes en lieu et place d'idées bien fondées sur des faits objectifs révèle assurément un manque de ressources qu'il convient de pallier pour se confronter à l'épreuve en



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

bonne et due forme. Certaines copies laissaient transparaître par ailleurs une subjectivité très tranchée, tantôt pétrie de bons sentiments, tantôt très réductrice, sur une question pourtant délicate et prégnante (le processus d'émancipation féminine au cours des siècles), à propos de laquelle la méthode et le bon sens devraient écarter tout préjugé. Certaines copies se sont néanmoins astreintes à mobiliser des connaissances personnelles judicieuses et rafraîchissantes, fruit de lectures variées (Emilia Pardo Bazán, Sor Juana Inés de la Cruz) et d'une vision de l'actualité très large (droit à l'avortement en Argentine en 2021, « *permiso menstrual* » en Espagne...), une ouverture d'esprit et une certaine érudition face auxquelles le jury a été sensible.

Le catalogue ou l'absence d'exemples précis. La réalisation de l'épreuve en temps limité a pu donner lieu à des copies où l'on a privilégié l'enchaînement hâtif d'exemples plutôt que leur articulation dans une argumentation structurée. Ce déroulement quelquefois torrentiel, reflet d'une pensée qui accumule au lieu d'organiser, ne répond pas aux attentes de l'épreuve, l'enjeu étant plutôt, dans ce cas de figure, de sélectionner les exemples les plus pertinents, les plus efficaces, et de les mettre au service d'idées inscrites dans une réflexion ample. Autre effet regrettable d'une réalisation de l'épreuve en temps limité, certaines candidates et certains candidats ont préféré tantôt ne pas s'embarrasser d'exemples civilisationnels concrets, tantôt les mentionner de façon excessivement vague. Malgré certaines intuitions qui auraient pu constituer des jalons solides dans le développement de la réflexion, de telles copies reflètent malheureusement une pensée trop abstraite, ou trop squelettique, dépourvue de lien net avec les particularités du monde hispanique. Les productions de meilleure facture se sont illustrées tout particulièrement par le souci d'agencer les idées et leurs exemples dans un équilibre harmonieux, combinant ainsi les analyses de prises de parole féminines capables de susciter des changements de mentalité et de mœurs et leurs illustrations éloquents (par l'évocation du groupe chilien « *Las Tesis* », notamment).

Des connaissances personnelles détachées du sujet ou inventées de toute pièce. Dès lors que le candidat ne s'attache pas à une lecture minutieuse de la citation afin d'en tirer ses principaux axes de réflexion, il court le risque de s'écarter de la question centrale sous-jacente. En ce sens, certaines productions se sont affranchies du cadre délimité par la citation d'Alfonsina Storni pour laisser libre cours à une pensée spontanée, souvent éparse, où les connaissances avancées n'entretenaient, ni de près ni de loin, de rapport évident avec les attentes contenues dans la consigne, qu'il s'agisse de la question des migrations en Amérique latine, de la mémoire historique en Espagne... À cela s'ajoute également une tendance regrettable à situer, avec beaucoup d'aplomb toutefois, l'auteure et son œuvre dans un contexte auquel elles n'appartiennent pas clairement (le parallèle entre Alfonsina Storni et « *Las Trece Rosas* » est assez laborieux) ; il s'agit évidemment d'un recours très hasardeux à l'imagination qui comporte de nombreux risques.

Une absence de démarche méthodique. Une copie négligeant les étapes fondamentales de la composition (introduction et analyse du sujet/ problématisation/ annonce des axes/ organisation des sous-parties corroborées par des exemples/ conclusion) donne lieu le plus souvent à une réflexion floue et sinieuse, susceptible de semer la confusion chez le correcteur et de ne pas aboutir à des conclusions probantes. Cette absence de cadre solide ouvre très souvent la voie à des copies bavardes, garnies d'idées redondantes, qui avancent à l'aveugle sans déboucher sur une réponse claire à un problème bien cerné. En dépit des contraintes temporelles propres à l'épreuve, le candidat ne peut renoncer à la clarté et à la pédagogie dans le cheminement qu'il envisage, deux qualités essentielles dans l'exercice du métier auquel il souhaite se consacrer. C'est dans cette mesure que nous recommandons qu'une partie non négligeable du temps dont dispose le candidat soit consacrée à l'élaboration d'un plan détaillé, véritable armature de sa pensée, sur laquelle il pourra s'appuyer au moment du passage à l'écrit et grâce à laquelle il saura déployer une réflexion limpide. En ce sens, les meilleures argumentations se sont distinguées autant par la fluidité de leur pensée (soutenue par des connecteurs logiques judicieusement employés) que par la cohérence de leur progression (agencée en sous-parties précisément élaborées).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Une langue fautive : l'exercice de composition en espagnol est également l'occasion pour les correcteurs d'évaluer la richesse, la nuance et le registre adoptés dans l'expression écrite des candidats aspirant à enseigner une langue qu'ils doivent maîtriser. Aussi, les barbarismes verbaux (« **se conviertieron* », « **a tardado* »), les confusions dans le choix des prépositions (« **estaban listos en escuchar* », « **nos sorprenden a pensar que* »), les fautes d'orthographe (« **el gobierno* », « **su propia vida* », « **la plaza de la mujer en la sociedad* »), les lourdes erreurs de grammaire (confusions entre *ser/estar*, notamment : « **ser de acuerdo* », « **es prohibido *avortar* »), les erreurs d'accentuation écrite (« **heroïna* », « **recien casados* », « **despues* »), font non seulement écran à la bonne compréhension de la pensée du candidat, mais constituent aussi des éléments rédhibitoires dans le cadre d'un concours. On ne cessera de recommander aux candidates et aux candidats de consolider, au fil de leur préparation, leur maîtrise grammaticale et orthographique, et d'enrichir systématiquement leur socle lexical afin d'offrir, dans des copies lisibles et aérées, une langue fine et modélisante. À ce titre, une expression écrite calquée sur des tournures orales quelque peu familières, ou dont le registre s'avère trop relâché, sera inévitablement pénalisée (« *Qué podemos decir sino que la poeta Alfonsina Storni creía en los cambios de mentalidades* »). Sans succomber aux lieux communs, le jury tient néanmoins à féliciter un nombre significatif de candidates et de candidats dont les qualités rédactionnelles ont été très appréciées et ont conféré à leur production une richesse et une élégance fort remarquables.

Conseils méthodologiques

Le jury propose ici de signaler les étapes les plus importantes de l'argumentation qu'il faut particulièrement soigner pour l'épreuve écrite. De nombreuses copies ont en effet laissé de côté la démarche rigoureuse attendue dans une composition, au profit du développement d'un « essai » certes personnel mais souvent plus désarticulé et parfois plus confus.

Une introduction soignée : une première phase du travail, préalable au développement de la réflexion, consiste à s'approcher de la citation proposée avec minutie, en cerner les mots-clefs, leurs connotations et leur enchaînement, en dégager les implications et les sous-entendus. Cette première étape de commentaire, où le candidat est invité à déplier, à expliciter, à contextualiser et à déduire, permettra de rendre compte de la bonne compréhension du propos développé et de profiler les enjeux profonds du sujet avant d'établir une problématique. Il convenait ici en l'occurrence d'être sensible aux temps verbaux (les futurs « *Llegará* », « *sufrirá* », « *serán cambiadas* » qui projettent vers une prédiction d'avenir) et aux champs sémantiques mobilisés (ceux de l'émancipation et du bouleversement : « *se atrevan a* », « *un vuelco* », « *cambiadas* »), au rythme qui structure la phrase en trois temps (reflet d'un enchaînement entre cause et effets), ainsi qu'au ton employé donnant des accents presque prophétiques à l'affirmation (« *Llegará un día* »). Une connaissance de l'auteur de cette déclaration, de ses engagements féministes dans son activité littéraire et militante, et du contexte (les années 1920 où les avant-gardes artistiques défient les conventions), permettaient également d'éclairer plus encore une question portant sur la condition féminine, et plus concrètement sur le pouvoir des femmes et de leur parole dans les changements moraux et sociétaux.

Une problématique claire et structurante : Découlant de l'analyse du sujet, la problématique est formulée dans une phrase claire, sous la forme d'une ou de quelques questions, directes ou indirectes. Les candidates et les candidats doivent concentrer leurs efforts sur la formulation de cette problématique car elle permet de synthétiser les grandes tensions contenues dans la citation étudiée, et d'ébaucher les lignes principales de la réflexion à venir. Plusieurs propositions de problématiques nous ont semblé recevables : « *¿ En qué medida la revelación de la condición femenina es consustancial a su rebelión ?* » ; « *¿ En qué medida se ha cumplido la profecía de transformación social y moral formulada por Alfonsina Storni ?* » ; « *¿ Hasta qué punto la resistencia femenina ha contribuido a la construcción de una época de mayor igualdad y dignidad ?* ». Pour les compléter,



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

nous pouvions également envisager les formulations suivantes : « ¿ En qué medida la liberación de la palabra femenina y la visibilización de la condición propia suponen un proceso de cambio moral, social y político ? » ; « ¿Hasta qué punto pueden las mujeres originar un cambio radical tanto individual como colectivo? » ; « ¿Hasta qué punto consiguieron las mujeres conquistar la esfera pública y originar cambios radicales de mentalidades y costumbres ? ». Nous nous permettons d'insister sur l'importance de dégager une formulation claire, une fois la phase de commentaire de la citation réalisée dans l'introduction. De nombreuses copies ont préféré faire abstraction du travail d'analyse de la déclaration en formulant d'emblée, en une phrase à peine, un résumé de la pensée déjà très synthétique d'Alfonsina Storni tenant lieu de problématique.

Une articulation bien définie : la formulation de la problématique doit s'accompagner immédiatement d'une annonce de plan, organisé autour de deux ou trois axes intimement liés à la problématique, et eux-mêmes déclinés, par la suite et dans le cadre de l'argumentation, en sous-parties [I- a) b) c) / II- a : b) c) ...]. On attend ici une véritable cohérence de la réflexion dans un souci de clarté dans la démarche adoptée. Chaque axe doit porter une idée phare, formulée en phrases claires, argumentée par des connecteurs logiques forts dans un paragraphe bien tracé, et illustrée à bon escient. On ne saurait trop insister sur la rigueur dont doit faire preuve le candidat dans la construction de sa démonstration : chaque axe de réflexion doit ainsi faire l'objet d'une exposition efficace, et d'une illustration par le biais d'exemples (historiques, culturels, littéraires...) bien maîtrisés et pas uniquement limités aux œuvres et aux thématiques choisis pour le CAPES externe et qui n'ont rien à voir avec la composition du Troisième concours du CAPES. Certaines propositions de plan se sont révélées en ce sens beaucoup trop figées ou maladroitement formulées, et ne permettaient pas d'exposer le mouvement véritable d'une pensée (« *Hablaré primero de las mujeres en el poder y en una segunda parte hablaré de las mujeres en el ámbito social* » ; « *Trataremos esta problemática bajo el ángulo de la vida social y laboral a través del feminismo* » ; « *Veremos primero la mujer y la historia. Lo cual nos lleva hasta el tiempo de las antiguas culturas...* »).

Une conclusion nette : Malgré les contraintes de temps imposées, la partie finale de conclusion ne peut être négligée. On doit y reprendre le point de départ de la réflexion pour y répondre de manière aboutie. Le jury regrette que certaines réflexions pourtant assez bien tracées restent en suspens sur leurs dernières lignes sans parvenir à ouvrir le sujet sur de nouvelles perspectives.

PROPOSITION D'ANALYSE ET DE PLAN

Analyse de la citation/ Problématisation

« Llegará un día en que las mujeres se atrevan a revelar su interior; ese día la moral sufrirá un vuelco; las costumbres serán cambiadas. »

Prestigiosa y trágica figura del imaginario argentino, conocida poetisa del posmodernismo y de la vanguardia literaria, militante feminista que vivió en carne propia las injusticias de ser mujer a principios del siglo XX (mujer abandonada, madre soltera, trabajadora incansable, escritora tenaz en un mundo literario principalmente masculino), Alfonsina Storni dedica gran parte de su obra y de su vida a la reivindicación de la igualdad entre hombres y mujeres, la denuncia de la opresión y la hipocresía de una sociedad patriarcal, la expresión del deseo íntimo ante las normas pudibundas contemporáneas (véanse sus poemas «Tú me quieres blanca», «La loba», «Hombre pequeñito»). La declaración propuesta para nuestro análisis forma parte integrante de la labor reivindicativa que desempeñó la autora argentina, aprovechando sus crónicas en el periódico *La Nación* para publicar «Palabras sueltas» en las que lleva al lector a reflexionar sobre la condición femenina en la Argentina de los años 1920, un tiempo en el que tanto las nuevas ideologías políticas (socialismo, comunismo)



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

como las innovadoras propuestas estéticas (vanguardias) calaron hondo en las sensibilidades.

1) La importancia del tiempo verbal y de la forma asertiva. La frase desarrollada entraña cierto carácter profético, en la medida en que se proyecta hacia un horizonte venidero («llegará un día»/ «sufrirá»/ «serán cambiadas»). El tono afirmativo plantea con firmeza una perspectiva de futuro, definido como un espacio propicio al advenimiento de un cambio, una transformación («vuelco»; «cambiadas»). A pesar de su tono contundente y confiado, la declaración no deja de traducir por otra parte cierta incertidumbre en cuanto al momento de cumplimiento de la época contemplada (valor de los indefinidos: «un día»; «ese día»; valor hipotético del subjuntivo del presente «se atrevan»).

2) El uso de un verbo central connotado. El tiempo futuro evocado a lo largo de toda la frase parece definirse ante todo por un acto de valentía, un gesto de audacia («se atrevan»), realizado por un sujeto plural y femenino («las mujeres»). La predicción de Alfonsina Storni anuncia por tanto la realización de desafío ante una norma o una convención mediante el cual se afirman como protagonistas las mismas mujeres. Lo que se augura en definitiva no es ni más ni menos que un tiempo de insubordinación femenina, que contrasta a todas luces con una realidad en la que predominan la opresión y la censura, tal y como lo comprueba con una amargura implícita la autora.

3) Una imagen sugerente («revelar su interior»). El verbo «atreverse a», viene acompañado de un infinitivo de poderosa connotación («revelar») con el fin de caracterizar el acto de valentía mencionado como un gesto en el que se aspira a conquistar la palabra, a romper el silencio —una posible censura—, y a destapar la vida secreta propia («revelar su interior»). En la poesía de Storni, la «revelación» del interior consiste en tomar y liberar la palabra, afirmarse como mujer libre, ser deseante, ser rebelde ante las normas y el machismo. «Revelar su interior» viene a ser por consiguiente romper los tabúes, rechazar las máscaras impuestas a las mujeres (véase su poema «Pudiera ser» un manifiesto poético que coloca a la poetisa como voz de todas las silenciadas a lo largo de los siglos). Lo que predice Alfonsina Storni por lo tanto, con una fe sólida en el progreso, es una época de emancipación en el que las mujeres abandonarán los papeles asignados y defenderán su libertad y su autenticidad.

4) La toma de palabra se realiza no solamente desde la iniciativa propia de las mujeres sino que se centra también en la condición personal («su interior»). Es una toma de palabra que sitúa a la mujer como emisora y objeto de la revelación (un equivalente a la noción actual de «empoderamiento»). El proyecto de la «revelación» consiste en definirse a sí misma, sin cortapisas, asumir una identidad propia auténtica.

5) Una articulación en tres partes. El acto inicial de «revelación» conlleva una serie de cambios enumerados mediante proposiciones yuxtapuestas («sufrirá un vuelco»; «serán cambiadas»), unos cambios que se aplican tanto en la conciencia («la moral») como en la conducta cotidiana a nivel personal y colectivo («las costumbres»). El acto de «revelación» impulsa por ende unas consecuencias radicales: una forma de ruptura total (véase el uso de los artículos definidos «la» y «las») con esquemas heredados de generación en generación (el matiz tradicional en el empleo de los términos de «moral» y «costumbres» no deja lugar a dudas). La toma de la palabra por y sobre las mujeres supone por tanto un impacto moral, social y político, a nivel íntimo y colectivo.

A la luz de todo lo dicho, procede preguntarse: *¿Hasta qué punto los impulsos de rebelión y revelación llevados a cabo por las mujeres fueron motores de cambios para la condición femenina?*



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Proposition de plan et d'exemples

I- Una condición femenina oprimida a lo largo de siglos

>> A lo largo de los siglos, la mujer se ha visto sometida a la autoridad masculina sin poder acceder a ninguna forma de independencia y sin poder tomar ninguna iniciativa. Esta situación ha llegado a institucionalizarse y a arraigar en las representaciones colectivas.

a) un comportamiento guiado por las normas

>> el peso abrumador de la moral dictada por los hombres, el aparato jurídico y la normalización de la represión condicionan la conducta privada, moral, social y sexual de la mujer.

- la ley de honor como mandamiento social: en la comedia del Siglo de Oro, varios textos hacen del honor, en torno a la preservación de la virtud de las mujeres, el motor de la acción dramática, lo que refleja una preocupación continua en las mentalidades de la España del siglo XVII (véanse *El perro del hortelano* y *El castigo sin venganza* de Lope de Vega, por ejemplo). Más cerca de nosotros, el teatro lorquiano a veces explota ese tipo de mentalidad para construir unas obras en las que la mujer aparece como presa del código moral impuesto (*Yerma*, *La casa de Bernarda Alba*).

- un dispositivo represivo variado: con el fin de preservar el honor y de no manchar el nombre de la familia, el convento se presenta como una solución idónea. Así lo evoca Mariano José de Larra en su artículo costumbrista «La educación de entonces», en 1834.

b) una subordinación de la mujer al dictado masculino

>> la única transición posible era pasar de la autoridad paternal a la autoridad conyugal

- la tradición patriarcal: hay que esperar una época relativamente reciente para que el matrimonio sea una decisión libre de la pareja sin intercesión de los padres, especialmente en las capas acomodadas de la sociedad. Las alianzas reales durante la Edad Media y la época moderna respondían a criterios puramente políticos, de modo que la unión matrimonial se realizaba sin previo acuerdo por parte de los novios: entre otros muchos, el caso de Juana de Castilla casada con Felipe el Hermoso en 1496 es elocuente.

- la condición doméstica asignada a la mujer: en la época franquista, la formación de la mujer estribaba en recibir el conocimiento necesario para convertirse en la esposa perfecta (cocinar, coser...), al servicio de su marido. De hecho, la Sección Femenina, fundada en 1934 por Pilar Primo de Rivera, adapta su misión a este objetivo impuesto por el régimen.

c) una visión misógina avalada por la producción artística/ cultural

>> las representaciones colectivas constituyen el reflejo de determinadas situaciones de subordinación y contribuyen a alimentar esta percepción negativa.

- una visión de los géneros sin matices: Eva, la primera mujer según la Biblia, es la que introduce el mal y provoca la ira divina y la condenación de la humanidad. El impacto de este primer texto fundador condiciona la producción literaria posterior: *El Corbacho* de Alfonso Martínez de Toledo, arcipreste de Talavera (1438), o el *Sendebar* (1253), ofrecen una visión cargada de misoginia que asimila a la mujer a un ser nefasto y peligroso para el orden social y político.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

II- La emergencia de un compromiso feminista

>> Sin embargo, a medida que las mujeres van accediendo a cierto nivel de educación, cobran conciencia de su condición y manifiestan su voluntad de emancipación. Se va formando una verdadera conciencia crítica y política que desemboca en reivindicaciones de derechos propios.

a) elaboración de un espíritu crítico desde óptica femenina

>> de hecho, a partir del siglo XIX en particular, surgen nombres y discursos que constituirán la base de un pensamiento emancipador cuyo objetivo consiste en denunciar y movilizar en torno a la igualdad de los derechos y la justicia entre hombres y mujeres.

- figuras precursoras que abren el camino y discurso reivindicativo firme: Paulina Luisa (Uruguay 1875-1949) crea los primeros sindicatos femeninos en su país, y es fundadora del Partido Socialista de Uruguay. Su labor como activista feminista contribuyó a que las mujeres consiguieran el derecho a votar en 1927. En España, Clara Campoamor (1888-1972) es contribuida pionera en la política de su época: fue designada para formar parte de la Comisión redactora de la Constitución Republicana (1931) y defendió tanto el voto de las mujeres como la igualdad jurídica entre ambos sexos.

b) el reconocimiento de un «estatuto» independiente/ específico // derechos propios

>> con el siglo XX, este discurso desemboca sobre avances significativos que le otorgan a la mujer un conjunto de derechos que la convierten en ciudadana plenamente reconocida.

- el derecho a votar de las mujeres fue conseguido en España, durante la Segunda República, en 1931 ; en Argentina, en 1947 ; y en México, por ejemplo, en 1955.

- el divorcio es otro avance conseguido a lo largo del siglo XX en España y América latina: lo aprueba en 1981 el Congreso de los Diputados españoles; en 1987, en Argentina con la ley de divorcio vincular; y en Chile, de manera más tardía, en el año 2004.

- el aborto sigue siendo un tema candente tanto en España como en el conjunto de América latina. Sin embargo, la despenalización del aborto se da en España en 1985 y se reconoce como derecho en el 2010. En América latina, este derecho es fuente de discrepancias y da lugar a notables diferencias entre cada país: se aprueba en Argentina en diciembre de 2022 ; en México, los estados federales son los que autorizan o no el aborto ; y en Guatemala desde 2022, abortar puede exponer a una condena a cincuenta años de cárcel.

c) una presencia de la mujer más visible en el dominio de las artes

>> la misma tendencia se observa en el ámbito cultural en el que las mujeres comparten éxitos, reconocimiento y prestigio con las figuras masculinas.

- En el ámbito literario de finales de siglo XIX, varias autoras reclaman mayor visibilidad: tal es el caso de Alfonsina Storni quien se involucra en el círculo literario « Anaconda » liderado por el autor uruguayo Horacio Quiroga. Emilia Pardo Bazán, por otro lado, utiliza la creación literaria como vector para difundir su ideología feminista, como se manifiesta en *La Tribuna* y en *Insolación*.

- Autoras galardonadas reciben un reconocimiento institucional: el primer premio Nadal de 1944 lo consigue Carmen Laforet con su novela *Nada*; la chilena Gabriela Mistral recibe el primer premio Nobel americano en 1945 y el premio Nacional de Literatura en 1951.

- autorreferencialidad en el discurso literario : el discurso de las autoras contemporáneas se estructura mucho más alrededor de cuestiones de género para difundir un mensaje cada vez más feminista : *Lectura fácil* de Cristina Morales, publicado en 2018, evoca la vida de cuatro mujeres discapacitadas que sufren diferentes formas de opresión institucional ; *Páradais* de la mexicana Fernanda Melchor, publicado en 2021, retrata la obsesión sexual de dos jóvenes por una mujer que se salda con un brutal asesinato.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

III- Retos y obstáculos en el proceso de emancipación

>> si los avances son innegables, mucho camino queda por hacer frente a la permanencia de hábitos y de estereotipos reductores que constituyen aún ciertas trabas.

a) el desajuste entre lo dicho y lo hecho // violencia de género

>> no siempre los actos traducen las fórmulas teóricas transmitidas por los discursos. El caso dramático de la violencia de género ilustra/ sintetiza dicha paradoja.

- campañas de sensibilización/ medidas políticas VS casos de violencia denunciados en comisaría. Se multiplican los dispositivos preventivos (teléfono, asistencia, centros de protección, ayuda jurídica y psicológica) pero globalmente el número de víctimas sigue estable. En España incluso aumentó en un 8,3% el número de mujeres víctimas de violencia de género en 2022.

b) la tenacidad de los prejuicios

>> aún falta mucho para liberar las mentes de los tópicos que impiden una evolución más significativa de la situación de las mujeres en las sociedades.

- el problema del embarazo en la actividad profesional: la última reforma laboral española de 2022 califica como nulo el despido de una mujer por embarazo. Sin embargo, no escasean los casos de despido impulsados por empresas tras enterarse del embarazo de sus empleadas: tal es el caso señalado por Neus Simón, fotógrafa de Girona, que perdió su empleo en 2021 un mes después de anunciar su embarazo.

- La mujer, una víctima privilegiada del acoso: en México los casos de acoso a la mujer alcanzan cifras diarias abrumadoras (unos 822 casos registrados al día en 2023; y un aumento de la violencia familiar de 19 390 en 2022 a 21 375 en 2023).

c) Presencia de la mujer más visible pero aún incipiente en varios sectores

>> la realidad del mundo laboral y político confirma los avances conseguidos pero revela también hasta qué punto se preserva el llamado «techo de cristal».

- el mundo político: el Congreso español se convirtió en un modelo de paridad en toda Europa desde 2019 (200 diputados/ 149 diputadas), sin embargo, en otros países, las mujeres no acceden en estas proporciones a semejantes cargos (tal es el caso de Venezuela donde las mujeres representan tan solo el 22% de la Asamblea Nacional).

A la inversa, unas mujeres son o fueron jefes del estado en algunos países de América latina (Argentina con Cristina Fernández de Kirchner, Honduras con Xiomara Castro), cuando en la España democrática nunca ha sido el caso.

la brecha salarial: la diferencia de sueldos debido al género en España se sitúa por encima del 20% en el año 2023 (un salario medio anual para un hombre es de 27 300 euros, y para un mujer es de 22 600 euros).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

ÉPREUVE DE LEÇON

Compréhension de l'oral

Présentation générale de l'épreuve de compréhension orale

La leçon est l'épreuve qui a le plus fort coefficient sur l'ensemble des épreuves d'admissibilité et d'admission, raison pour laquelle les candidates et les candidats doivent s'y préparer avec la plus grande rigueur. Elle se compose de deux parties : un exercice de compréhension orale en espagnol d'un document audiovisuel, puis une mise en œuvre pédagogique en français à partir de ce même document audiovisuel et du dossier qui lui est joint. Concrètement,

- les candidates et les candidats disposent de trois heures de préparation pour l'ensemble de l'épreuve. Il leur est conseillé de bien gérer leur temps pour le répartir le plus efficacement possible entre la compréhension orale et la mise en œuvre pédagogique afin de ne pas se présenter devant le jury avec une préparation inachevée par manque de temps.

- La durée des documents audiovisuels ne peut dépasser trois minutes. Dans le cas où le document excéderait légèrement trois minutes, il ne pourrait s'agir que de quelques secondes présentant une image redondante qui n'implique donc pas de temps d'analyse supplémentaire.

- Lors de la préparation de l'épreuve, les candidates et les candidats disposent d'une tablette numérique. Il leur est demandé de se munir de leurs propres écouteurs filaires ; aucun dispositif Bluetooth n'est accepté. Les candidats et les candidates ne disposent pas de la tablette lorsqu'ils présentent leur exposé devant le jury.

- Un dossier composé de plusieurs documents est remis au début de leur temps de préparation. Ce dossier se substitue à la possibilité d'effectuer ses propres recherches sur internet. Il est recommandé de lire avec la plus grande attention l'ensemble de ces documents ainsi que leurs paratextes avant de procéder au visionnage du document audiovisuel car ils apportent des informations précieuses sur celui-ci. Le *Diccionario de la Real Academia Española* est également mis à la disposition des candidates et des candidats en salle de préparation.

- Une fois le document audiovisuel présenté et analysé, il est demandé de choisir un ou des documents annexes dans le dossier qui est fourni, en prévision de la séance pédagogique qui sera réalisée ensuite, et de justifier, en espagnol, ce choix.

- La durée de l'exposé devant le jury est de quinze minutes, et les échanges avec le jury, toujours en espagnol, peuvent également durer jusqu'à quinze minutes. Les candidates et les candidats peuvent alors utiliser avec profit ce temps d'échange pour développer, préciser, rectifier ou encore nuancer ce qu'ils ont dit précédemment.

Attendus de l'épreuve

La compréhension de l'oral est la seule épreuve qui se déroule en langue espagnole pour l'ensemble des oraux d'admission : le jury attend une excellente maîtrise linguistique, sur laquelle nous reviendrons plus loin, mais aussi des qualités de communication, indispensables chez un enseignant. Les épreuves d'admission étant des épreuves orales, il est absolument exclu de lire une préparation entièrement rédigée. Les prestations de qualité sont celles proposées par celles et ceux qui ne lisent pas mais s'expriment de manière fluide et ordonnée à partir de notes structurées.

S'agissant d'un exercice de compréhension de l'oral, la restitution du contenu linguistique du document audiovisuel proposé est l'autre exigence majeure de cette épreuve. Le niveau de la compréhension attendu correspond à celui de l'utilisateur expérimenté : afin de démontrer qu'ils possèdent ce niveau, les candidates et



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

les candidats ne devront pas hésiter à citer littéralement des passages du document audiovisuel, en particulier ceux qui leur semblent complexes.

D'autre part, une connaissance approfondie du monde hispanique est indispensable pour être à même d'identifier et d'explicitier les références géographiques, linguistiques, sociales, politiques, économiques, historiques, culturelles et artistiques présentes dans les documents proposés, afin d'être en mesure de les replacer dans leur contexte. Il est indispensable, par conséquent de posséder une bonne connaissance des grandes étapes historiques du monde hispanique, de la période préhistorique (grotte d'Altamira apparaissant dans le documentaire *Las paredes hablan*) jusqu'à l'actualité la plus récente (dirigeants actuels des pays latino-américains et leur orientation politique, mentionnés dans la chanson *This is not America*), en passant évidemment par la période classique (tribunal de l'Inquisition dans le film *Akelarre*). Il est essentiel également que les candidats et les candidates dominent la géographie des pays hispaniques (situer les différentes *Autonomías* espagnoles et les différents pays hispano-américains sur une carte), les aspects linguistiques (langues co-officielles de l'Espagne, l'*euskera* étant utilisé dans la scène du film *Akelarre* ; différentes modalités de la langue espagnole, phénomènes phonétiques permettant d'identifier le chanteur Residente comme portoricain) et la multiplicité ethnique propre au monde hispanique (différents peuples amérindiens, par exemple le quechua et l'aymara dans le court-métrage animé *La leyenda del maíz*), etc. Il convient aussi de ne négliger aucun domaine artistique : peinture, cinéma (nous pensons par exemple au réalisateur Carlos Saura cette année), littérature, télévision, musique (*bachata* à identifier dans le documentaire *Las paredes hablan*, *quena* – flûte andine – dans le court-métrage animé *La leyenda del maíz*). Enfin, cette culture ne doit pas se limiter au seul monde hispanophone mais être plus générale, voire universelle (réflexion sur les dérives des nouvelles technologies dans l'épisode de la série *Alex vs. resto del mundo*, modes vestimentaires des XVI^e et XVII^e siècles permettant de situer le film *Akelarre* dans le temps). Les documents proposés pouvant porter sur n'importe quel pays, période et thématique, les candidates et les candidats doivent se constituer un solide bagage culturel afin d'être en mesure de se confronter à toute éventualité.

Acquérir ces compétences indispensables à toute personne voulant enseigner l'espagnol à des élèves du second degré ne peut qu'être le fruit d'une constante curiosité intellectuelle à l'égard du monde hispanique et d'un enrichissement culturel entrepris depuis le début des études universitaires. Suivre l'actualité des pays hispaniques, lire les œuvres majeures de la littérature hispanique, s'intéresser aux différents courants artistiques, regarder des films classiques et récents en version originale et écouter de la musique d'époques et de styles différents sont autant de manières de se préparer efficacement à cette épreuve.

Précisons également que la maîtrise du temps est fondamentale : non seulement celui de préparation (ne pas négliger l'une des deux parties de l'épreuve), mais également celui de la prise de parole lors de l'exposé. À l'échelle du concours, cette anticipation et ce contrôle sont autant de compétences d'organisation et d'adaptation indispensables au métier d'enseignant. Les attendus de l'épreuve sont corrélés au temps de préparation général dont disposent les candidates et les candidats, il convient donc de privilégier l'efficacité à l'exhaustivité en préparant la partie en espagnol, afin de ne pas bâcler ensuite le volet pédagogique, en français, de l'épreuve. Cette efficacité passe par une méthodologie rigoureuse, conjuguant esprit de synthèse et analyse détaillée. Nous ne saurions que trop conseiller de s'entraîner, en conditions de concours, à préparer en temps limité des sujets et à les présenter oralement.

Enfin, il convient de rappeler que l'objectif de cette première partie de l'épreuve de leçon est de s'assurer du bon niveau de compréhension orale d'un document audiovisuel et d'en restituer le contenu et le sens de façon précise et structurée. Il ne s'agit en aucun cas d'en réaliser une didactisation, néanmoins cette première partie doit être considérée comme une première étape analytique préalable à tout travail d'élaboration d'une séance de cours. La restitution du document audiovisuel doit donc être réalisée dans la perspective de l'exploitation pédagogique qui en sera faite ensuite lors de la mise en œuvre de la séance. Ainsi, la logique voudrait que la structure dégagée dans la partie de compréhension orale soit ensuite exploitée dans la partie didactique. Il ne faut



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

perdre de vue ni la thématique centrale ni les références culturelles de la vidéo analysées dans la première partie. Elles devront réapparaître et faire l'objet d'activités concrètes lors de la séance didactique. Le lien fait entre forme et fond pour l'analyse en espagnol est à bien garder en tête au moment de l'exploitation didactique, puisque la deuxième partie de l'épreuve est la suite logique de la première.

Le jury félicite les candidates et les candidats qui ont su tirer parti de cette épreuve pour faire la démonstration de leur parfaite maîtrise de l'espagnol, de leurs solides connaissances, de leur intelligente exploitation des outils de l'analyse filmique, de leurs qualités oratoires et de leur capacité à réagir avec finesse et perspicacité aux sollicitations lors des échanges qui suivent leur exposé.

Sujets de la session 2023

Tout comme ceux proposés en 2022, les documents audiovisuels de la session 2023 ont été variés, tant par leur nature (extrait de long-métrage, court-métrage d'animation, reportages, sketch comique, bande-annonce de film) que par les aires géographiques concernées (Bolivie, Colombie, Espagne – Madrid, Pays basque, Cantabrie... –, ou encore d'autres pays de l'Amérique latine tels que le Chili, Cuba, le Mexique, le Venezuela et même le Brésil, envisagés de façon transnationale).

Ils ont permis aux candidats d'aborder des problématiques et des sujets différents tels que la sorcellerie et l'Inquisition (extrait du film *Akelarre* de Pablo Agüero), la préservation et la promotion des cultures indigènes (court-métrage animé *La leyenda del maíz*), l'art comme élément essentiel dans l'évolution de l'être humain (reportage sur le film documentaire de Carlos Saura, *Las paredes hablan*). D'autres vidéos ont porté sur l'impact des réseaux sociaux et des nouvelles technologies sur les relations personnelles (sketch de la série espagnole *Alex vs. resto del mundo*), l'impérialisme des États-Unis, la politique et les récentes mobilisations citoyennes en Amérique latine (clip de la chanson *This is not America* du chanteur Residente), ou encore le muralisme et l'art urbain (bande-annonce du film colombien *Los Hongos*).

On trouvera ci-après un bref résumé des extraits proposés pour l'épreuve de leçon de la session 2023 :

- Pablo Agüero, *Akelarre*, 2020. Dans cet extrait de film, on assiste à l'interrogatoire d'Ana, l'une des principales accusées de sorcellerie dans un village du Pays basque, par le juge Pierre de Lancre, qui cherche à lui faire avouer sa participation à des sabbats.

- *La leyenda del maíz*, MUSEF (Museo Nacional de Etnografía y Folclore de Bolivia), 2022. Ce court-métrage d'animation à destination des enfants fait partie d'une série de courts métrages (*Leyenda de la papa*, *Leyenda de la yuca*...) visant à sensibiliser les petits Boliviens à l'origine de leur culture à travers leur patrimoine alimentaire. Celui qui a été proposé lors de la session 2023 raconte la légende de la naissance du maïs selon la mythologie andine.

- *Días de cine: las paredes hablan*, RTVE, février 2023. Ce reportage, tiré d'une émission télévisée espagnole consacrée à l'actualité cinématographique, porte sur le dernier film du réalisateur espagnol Carlos Saura, le documentaire *Las paredes hablan* (2022). Le reportage aborde la vision de Saura sur l'art et le langage artistique, des origines de l'humanité, avec les peintures rupestres d'Altamira et Atapuerca, jusqu'aux expressions actuelles de l'art urbain (graffitis, tags...).

- « *Así es una pedida de mano cuando la novia está enganchada a las redes* », sketch comique de 2015 tiré de la série *Alex vs. Resto del mundo*, diffusée de 2011 à 2017 sur la chaîne espagnole La Sexta dans le cadre du programme *El Club de la comedia*. Il met en scène l'impossible communication d'un couple lors d'un dîner romantique au cours duquel l'homme tente de demander en mariage sa compagne accro à son téléphone portable et aux réseaux sociaux. Il finit par la quitter via un message Whatsapp.

- « *Residente habla sobre su nueva canción This is not America* », *BBC Mundo*, février 2022. Ce reportage sur la dernière chanson engagée du chanteur portoricain Residente, ex-chanteur du groupe Calle 13, alterne interview du chanteur et images tirées du vidéoclip qui sont autant de références politiques, historiques, sociales



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

et culturelles à différents pays d'Amérique latine (mainmise des Etats-Unis sur le continent, dictatures militaires du cône Sud, gouvernements actuels populistes ou autoritaires, luttes citoyennes et mouvements sociaux récents, passé précolombien de l'Amérique latine, etc.).

- Bande-annonce du film *Los Hongos* de Oscar Ruiz Navia, 2014. À travers ses protagonistes Ras et Calvin, deux jeunes Colombiens issus d'un milieu modeste qui passent leurs nuits à faire des graffitis sur les murs de Cali, ce film de fiction montre comment la création artistique permet à la jeunesse colombienne de se construire, dans un contexte de conflit socio-politique et intergénérationnel.

Structure de l'exposé et conseils

Corps de l'exposé/de l'analyse

L'exposé commence par une introduction qui doit s'appuyer sur le paratexte mais ne doit pas s'y limiter : le jury connaît le dossier et l'a sous les yeux, il attend donc des candidates et des candidats qu'ils dépassent la simple lecture du paratexte. Comme cela a déjà été souligné à propos des modalités de l'épreuve, nous conseillons vivement d'effectuer une lecture complète et attentive de la totalité du dossier : les documents qui accompagnent le support audiovisuel éclairent toujours celui-ci. Par exemple, si le titre du film *Akelarre* (Pablo Agüero, 2020) pouvait dérouter, il convenait de remarquer sa similitude morphologique avec *El Aquelarre* (Francisco de Goya, 1798) et de poursuivre l'investigation, en consultant le dictionnaire de la RAE disponible en salle de préparation. À l'entrée « *aquejarre* », la définition « *junta o reunión nocturna de brujos y brujas, con la supuesta intervención del demonio ordinariamente en figura de macho cabrío, para sus prácticas mágicas o supersticiosas* » permettait de bien saisir la thématique, et donc de comprendre que, dans l'extrait, Ana était accusée de sorcellerie par Pierre de Lancre.

À ce stade de l'exposé, il n'est pas utile de reprendre, en espagnol, la totalité des éléments du cadre pédagogique (axe, thématique, projet de fin de séquence, etc.). En revanche, le jury attend des éléments de contextualisation géographique et socio-linguistique. Cette précision fait partie des attendus du jury, il est donc nécessaire de préparer une réponse étayée, illustrée, commentée avec la terminologie spécifique qui s'impose, pour éviter toute approximation. Attention, l'accent de l'espagnol péninsulaire, qui n'est pas un, ne peut pas donc être qualifié de « standard » et doit être caractérisé avec la même rigueur qu'un autre. À titre d'exemple, avec *La leyenda del maíz* (MUSEF 2022), il convenait de repérer, et de nommer, la variante diatopique caractéristique des hauts-plateaux andins, perceptible dans la voix de la narratrice (prononciation du phonème [r] comme « *fricativa rehilada* » ; « *seseo* » américain ; tutoiement avec « *ustedes* »). Pour ce même document, il était nécessaire, d'autre part, de démontrer au jury son expertise d'hispaniste averti, capable d'apporter des éléments de contexte culturel autour de cette légende du maïs : tradition mythologique de la cosmogonie andine, références au *Popol-Vuh* (« *el hombre de maíz* »), à la Pacha Mama (parallèle avec Mama Sara). Dans le dossier, les autres documents pouvaient inviter à distinguer des figures tutélaires comme Evo Morales ou Rigoberta Menchú notamment.

Mais que les candidates et les candidats se gardent bien de plaquer des éléments non pertinents, de lister un catalogue fourre-tout ou de citer des références qu'ils ne pourraient pas préciser ou développer lors des échanges avec le jury à l'issue de leur exposé. Toutes ces informations, qui sont une garantie de leur bagage culturel, évalué ici par le jury, peuvent être judicieusement disposées dans l'introduction ou, si cela est pertinent, au cours de l'exposé. Il n'est pas acceptable que des candidates et des candidats au CAPES n'aient aucune connaissance sur l'Inquisition, Carlos Saura ou Pablo Neruda, pour ne citer que trois exemples présents dans des dossiers de la session 2023. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, l'épreuve de leçon n'est pas conçue sur un programme limitatif : il est donc impératif de s'y préparer tout au long de l'année, en complétant, précisant, et mémorisant, les connaissances acquises lors des formations universitaires suivies les années précédentes. L'actualité politique et artistique ne doit pas non plus être négligée : il faut être capable de contextualiser des événements récents. Comme la caractérisation géographique et sociolinguistique, cette contextualisation



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

culturelle fait partie des attendus du jury, il faut donc trier, sélectionner et surtout nommer d'emblée (sans attendre d'être sollicité) toutes les informations pertinentes qui éclaireront le document. Par ailleurs, ce bagage universitaire indispensable garantit une identification et une maîtrise de concepts fondamentaux. Ils permettent d'éviter tout cliché, raccourci ou simplification, quand il s'agit par exemple de distinguer Amérique et États-Unis, d'identifier les procédés humoristiques d'une comédie, ou de repérer qu'une chanson n'est pas qu'une chanson mais relève d'un art engagé.

Il peut être judicieux, pour souligner la cohérence de l'exposé, d'énoncer et de suivre une problématique, mais elle reste facultative. D'une façon générale, pour bien comprendre l'intention du document audiovisuel, il faut se demander pour qui il a été conçu, quels sont ses principaux destinataires. A-t-il vocation à informer, dénoncer, illustrer, faire rire, émouvoir, etc. ? En revanche, à la fin de l'introduction, il est nécessaire d'indiquer clairement le plan qui sera suivi. La grande majorité des prestations repose sur un découpage chronologique. Au-delà du minutage qui doit être précisément énoncé, il est judicieux de caractériser d'un titre suggestif chacune des parties annoncées. Indiquer de manière simpliste « 1. inicio; 2. desarrollo; 3. final » ne met pas en avant des qualités de synthèse. A contrario, par exemple pour « *Así es una pedida de mano...* » (*El Club de la comedia*, 2015), proposer « 1. el diálogo roto; 2. la propuesta inconclusa; 3. ruptura y caída » montrait d'emblée que non seulement le propos, mais également la tonalité et le modèle de référence du document audiovisuel étaient compris (la « chute » soulignait le dénouement de cette saynète satirique, dont la portée avait été par ailleurs soulignée en introduction). Comme indiqué déjà dans le rapport de la session 2022, il faut trouver un juste équilibre entre l'absence de découpage et un morcellement excessif de l'extrait. De même, pourvu qu'il soit correctement justifié, un plan thématique peut être accepté.

Dans le développement de l'exposé, le principal écueil est celui de la description et de la paraphrase : il ne s'agit pas de résumer ce qui a été vu ou entendu. Le meilleur rempart contre une paraphrase audiovisuelle est le bon usage de la terminologie spécifique de l'analyse de l'image animée, mais si, et seulement si, celle-ci sert le sens. Autrement dit, le cœur méthodologique de cette partie de l'épreuve consiste à rendre compte de ce qui a été compris, non pas sous la forme d'un résumé, mais en reliant systématiquement le fond (le contenu) et la forme (les procédés mis en œuvre), et en citant surtout abondamment ce qui a été entendu, en particulier des tournures idiomatiques si possible, mais également des phrases clef, qui font particulièrement sens. Ainsi, la double acception de la tournure « *No te sigo* » (« Je ne te comprends pas » ou « Je ne te suis pas sur les réseaux ») était symptomatique des procédés comiques de l'extrait, jouant ici sur le malentendu ou décalage que permet, précisément, la polysémie de « *seguir* », révélatrice de l'absence de communication entre les deux protagonistes de l'épisode de *El Club de la comedia* (2015).

Le jury conseille aux candidates et aux candidats de sérier un nombre raisonnable de procédés filmiques, et surtout de montrer combien ceux-ci sont signifiants dans le document audiovisuel. Par exemple, dans « *Residente habla sobre su nueva canción This is not America* », il ne suffit pas de relever la succession rapide des plans. Il importe encore de montrer combien celle-ci renforce le discours qui dénonce l'accélération, l'emballement et finalement le vertige d'un impérialisme économique et culturel galopant. Il ne faudra pas oublier que la bande-son fait partie intégrante de la construction du document audiovisuel. Les musiques ou bruitages doivent être identifiés, caractérisés et commentés, de même que les silences, le cas échéant. Le jury conseille également de prêter attention aux procédés liés aux effets de lumière (obscurité symbolique de l'extrait de *Akelarre*) et de couleurs (tonalités ocres-vertes dans « *La leyenda del maíz* » qui réhaussent les liens telluriques évoqués par la narratrice).

Ce rapport n'est pas le lieu d'un rappel exhaustif de toute la terminologie indispensable pour l'analyse de l'image animée. Au cours de leur formation, les candidates et les candidats auront déjà consulté des ouvrages de synthèse et de référence, conçus à leur intention ou à celle du public universitaire de façon générale. Il convient de s'assurer de la connaissance de la terminologie en espagnol. Et, répétons-le encore une fois, un outil relevé



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

sans commentaire en lien avec le contenu n'est pas pertinent : l'absence totale de termes spécifiques de l'analyse de l'image animée est autant pénalisée qu'une liste fourre-tout non commentée, qui noie le propos.

S'attacher à l'analyse des images ne doit pas empêcher les candidats et les candidates d'être attentifs aux *rotulos* et autres inscriptions ou mentions qui apparaissent à l'écran et qui constituent des informations non négligeables qu'il serait malvenu de ne pas repérer. Ainsi, les noms des artistes intervenant dans le documentaire de Carlos Saura *Las paredes hablan* (Miquel Barceló notamment, que certains candidats et certaines candidates n'ont pourtant pas identifié ou dont ils ont déformé le nom) étaient précisés. Dans le vidéoclip de la chanson *This is not America*, l'inscription « *Estadio Nacional de Chile* » pouvait permettre de déduire que le guitariste assis dans les gradins était Víctor Jara, arrêté et détenu au stade national de Santiago peu après le coup d'état de Pinochet en septembre 1973.

Au terme de l'exposé, il faut conclure. Dans un premier temps, il faut proposer un bilan qui n'est pas un résumé. Dans ce bilan, on met en valeur l'originalité de l'extrait ainsi que l'approche spécifique qui a été suivie lors de l'exposé (en répondant à la problématique si elle a été formulée en introduction). Par exemple, à l'issue de la partie en espagnol sur « *Días de cine: las paredes hablan* » (RTVE, 2023), plutôt que de répéter inutilement ce qui venait d'être dit, il était préférable de souligner la portée diachronique et pluridisciplinaire du regard de Saura sur la pulsion artistique, cette mosaïque temporelle et expressive ayant été abondamment mise en scène dans l'extrait. Dans un second temps, les candidates et les candidats sont invités à proposer une ouverture, mûrement réfléchie et raisonnablement développée, qui peut constituer un prolongement, un parallèle, voire une nuance critique.

Comme indiqué dans la consigne, les candidates et les candidats doivent aussi choisir, dans le dossier, un ou deux documents qui seront traités lors du volet pédagogique. Dans cette partie en espagnol, la mention du choix doit toutefois être accompagnée d'une justification qui ne doit pas se limiter au lien thématique évident. Pour poursuivre avec l'exemple précédent – l'extrait de RTVE –, il était convaincant de choisir, notamment, le document trois du dossier, en guise d'anticipation, pour les raisons suivantes : découverte du lexique et du thème, réflexion amorcée sur le sens de l'art, variété des supports (textuel puis audiovisuel). Les conclusions sont souvent négligées faute de temps, de préparation ou d'exposé. C'est regrettable car elles constituent une étape importante dans le déroulé de l'exposé à l'échelle de toute l'épreuve.

Langue espagnole et compétences communicationnelles

La maîtrise de la prononciation authentique espagnole ou hispano-américaine est une exigence du jury vers laquelle il faut tendre, même s'il est normal, chez des candidates et des candidats pour qui le français est la langue maternelle, qu'un brin d'intonation francophone subsiste. Elle ne doit jamais entraver la correction grammaticale (en particulier la morphologie verbale), syntaxique, lexicale et phonétique de la langue. Il faut être particulièrement vigilant avec l'accentuation tonique. Le jury a entendu trop de déplacements d'accents toniques voire des cas d'accentuation fautive et récurrente (en pesant sur la dernière syllabe). Tout cela est inacceptable à ce niveau. S'agissant d'un concours de recrutement de LVE de l'Éducation Nationale, on attend des candidates et des candidats que leur langue soit modélisante. La variété et la précision lexicales exigées doivent permettre d'éviter des termes et expressions vagues ou pauvres, comme « *es interesante* », « *podemos ver* », « *hay* », « *dice que* », « *cosas* », ou encore « *es importante* ». Il est exclu de mimer des guillemets : on doit faire la preuve de son expertise lexicale et choisir avec justesse et précision ses mots.

Les épreuves d'admission donnent également un aperçu de la posture professionnelle des candidates et des candidats. Lors de ces oraux, il faut faire la démonstration de ses compétences de communication, en soignant le volume de sa voix, en maîtrisant ses gestes, en communiquant réellement avec le jury. Il faut s'entraîner à juguler son émotion ou son stress afin de ne pas se laisser submerger, de ne pas perdre ses moyens



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

et de présenter son exposé avec conviction et clarté. Devant le jury, il convient d'adopter une posture formelle, sans relâchement ni familiarités.

Entretien avec le jury

Précisons d'emblée que durant le temps d'échange qui clôt cette première partie de l'épreuve de leçon, le jury ne cherche ne aucune façon à piéger les candidates et les candidats. Chacune et chacun doit l'envisager comme un moment privilégié qui lui offre la possibilité de développer, préciser et corriger des points incomplets ou apparemment défailants de l'exposé. Il ne s'agit pas d'un interrogatoire. Les questions du jury ne visent pas à mettre quiconque en difficulté mais bien à faire progresser la réflexion.

Au cours de ce moment d'échange, il faut donc faire la démonstration de sa capacité à dialoguer avec intelligence, perspicacité et efficacité. Trop de candidates et de candidats hésitent et se perdent dans des explications interminables et confuses ou, a contrario, répondent de façon lapidaire sans étayer leur propos. Le jury apprécie les prestations de celles et ceux qui savent se remettre en question de façon constructive et ouverte et qui font preuve d'honnêteté intellectuelle. Plutôt que de tenter de faire croire que l'on sait, reconnaître que l'on ne peut pas tout savoir est un gage de professionnalisme. À l'inverse, inventer des réponses pour ne pas paraître ignorant est lourdement sanctionné.

Toutefois, écouter les suggestions du jury ne signifie pas perdre sa capacité à penser par soi-même et tout remettre en question. Les sollicitations du jury ne doivent pas inciter à changer complètement de stratégie didactique au prétexte que si la question est posée, c'est que la proposition est erronée et qu'il faut donc en changer. Il faut savoir défendre et justifier ses choix lorsqu'ils sont pertinents.

Enfin, évoquer ses éventuelles expériences d'enseignement au détour d'une question du jury est malvenu et à proscrire : l'épreuve de leçon ne vise pas à évaluer les expériences professionnelles, celles-ci étant abordées au cours de l'épreuve d'entretien.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ÉPREUVE DE LEÇON

Mise en œuvre pédagogique

Rappel de la nature et des conditions de l'épreuve

La seconde partie de l'épreuve de leçon se déroule **en français**. En s'appuyant sur le document audiovisuel, obligatoire et central, et de manière plus secondaire, sur un ou des documents complémentaires proposés dans le dossier, le candidat ou la candidate doit présenter au jury les objectifs d'une séance de cours et exposer de manière précise ses propositions de mise en œuvre pédagogique.

Les candidats disposent de **20 minutes** suivies de 10 minutes (maximum) d'entretien avec le jury. Le temps d'exposé accordé au candidat/e (20 minutes) permet à ce dernier/ère de préciser, de détailler et de justifier les objectifs proposés, l'organisation de la séance, les activités langagières envisagées dans le cadre de celle-ci et l'utilisation du ou des document(s) complémentaire(s). Or les membres du jury ont souvent constaté des prestations assez brèves (de 12-13 minutes, par exemple) dans lesquelles le candidat ou la candidate se contentait de formulations trop vagues ou trop rapides concernant les objectifs ou les activités langagières envisagées, alors qu'une meilleure utilisation du temps d'exposé leur aurait permis d'approfondir leurs propositions.

Le jury attend du candidat **un français** de qualité académique. Le jury a valorisé l'utilisation d'une langue riche, soutenue, précise, nuancée et variée. Les scories de langage (la répétition incessante de « et voilà », « du coup ») sont à proscrire, ainsi que les formulations vagues (par exemple : « je demanderais aux élèves de... » sans préciser les modalités concrètes de l'activité). Une langue relâchée ou parfois familière est à éviter.

Place du document audiovisuel et des documents complémentaires

On rappellera ici que **le document audiovisuel doit avoir une place centrale dans la séance de cours**. En fonction de la richesse du document audiovisuel, le candidat peut et doit être amené à faire des choix. Si le document est très riche sur le plan culturel et linguistique, il ne pourra pas être exploité de manière exhaustive avec les élèves pendant une séance de 55 minutes. Cependant le document audiovisuel doit rester au cœur de la séance : le jury a parfois constaté des propositions peu pertinentes où le document audiovisuel était utilisé de manière beaucoup trop superficielle et rapide (par exemple, en visant uniquement quelques objectifs linguistiques, en réception et production). Le ou les documents complémentaires peuvent être utilisés dans une séance antérieure dans une perspective d'anticipation, au début de la séance (de manière assez rapide pour faciliter l'accès au sens du document audiovisuel), ou en prolongement dans la séance suivante pour remobiliser les connaissances culturelles et linguistiques acquises avec le document audiovisuel. Le traitement de ce ou ces document(s) complémentaire(s) doit faire l'objet de consignes précises. On rappelle toutefois que ces documents ne constituent pas l'ensemble des supports de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance consacrée à l'étude du document audiovisuel mais ne sont que des supports d'accès au sens de ce document précis.

Lien entre la première partie de l'épreuve (présentation et analyse du document audiovisuel, en espagnol) et la seconde partie (mise en œuvre pédagogique, en français)

L'analyse du document audiovisuel, réalisée en espagnol lors de la première partie de l'épreuve est essentielle pour guider et réussir la deuxième partie, en français. En effet, lors de la première partie en espagnol, le candidat sera amené à expliciter le sens du document (compréhension et restitution) mais aussi ses enjeux et ses implications culturelles, civilisationnelles et, éventuellement, civiques. Or, bien souvent, le jury a constaté que dans la seconde partie de l'épreuve, en français, les candidats se limitaient à une exploitation purement



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

linguistique du document audiovisuel (en réception et en production) laissant de côté sa dimension culturelle, civilisationnelle ou civique.

On notera d'ailleurs que le projet de fin de séquence invite les élèves à remobiliser des connaissances linguistiques, des compétences pragmatiques mais aussi des enjeux culturels, civilisationnels ou civiques qui ne doivent donc pas être perdus de vue lors de la construction de la séance. Certains projets de fin de séquence étaient présentés sous le libellé suivant :

« En grupo, elaborar un informativo audiovisual que presente la reciente ola de manifestaciones sociales y artísticas en Hispanoamérica, haciendo énfasis en la variedad de soportes de discursos »

« Redacte una tribuna que abogue por la necesidad de cambiar de mirada sobre los pueblos originarios latinoamericanos ».

Un projet final libellé de la manière suivante, « Elaboras la audioguía de un mural con un mensaje político de una capital de América Latina », invite clairement le candidat ou la candidate à exploiter le document audiovisuel (et, accessoirement, le ou les documents complémentaires) dans une perspective qui ne saurait se limiter à la dimension purement linguistique. La dimension civilisationnelle et sociale était ici convoquée et devait faire l'objet d'entraînements et d'activités au cours de la séance.

Utilisation du sujet

Le sujet remis aux candidats fournit une série d'informations sur le cadre dans lequel s'insère la séance : il précise l'axe culturel dans lequel s'inscrit la séquence, la thématique ou la problématique retenue pour traiter cet axe, le projet de fin de séquence et la classe ou le niveau destinataire. Le jury attend que les candidats ne se limitent pas à une simple restitution de ces informations mais qu'ils les analysent et les utilisent de manière pertinente pour construire leur séance de cours. Par exemple, le niveau de classe doit être relié aux descripteurs du CECRL et mis en relation avec les activités proposées. La thématique ou problématique indiquée apporte déjà des pistes sur la perspective choisie par l'enseignant pour exploiter le document audiovisuel et le ou les document(s) complémentaires. Enfin, le projet de fin de séquence est essentiel, car il va guider le candidat dans le choix des objectifs et des activités langagières retenues. L'exploitation du document audiovisuel et du ou des documents complémentaires doit apporter aux élèves des outils et des connaissances linguistiques et culturelles qu'ils remobiliseront dans la tâche de fin de séquence. Les activités langagières prévues dans la séance doivent entraîner, du moins en partie, les élèves à l'activité langagière qui sera évaluée à travers le projet final. Le jury a constaté que de nombreux candidats se limitaient à mentionner le projet final sans en tenir compte, ensuite, dans leurs propositions de mise en œuvre de la séance.

Présentation des objectifs de la séance de cours

Après avoir présenté de manière analytique et réfléchi le contexte de la séance (axe, thématique, classe ou niveau cible, projet de fin de séquence), le ou la candidate doit exposer de manière détaillée les objectifs visés par la séance de cours.

La présentation de ces objectifs est vraiment une étape très importante et qui ne doit en aucun cas être négligée par le candidat. Le temps d'exposé imparti permet de proposer une présentation précise et argumentée des différents objectifs. Lorsqu'un professeur construit sa séance de cours, il doit avoir à l'esprit, dès le début et à chaque instant, les connaissances et les compétences qu'il veut faire acquérir à ses élèves. Pour élaborer sa séance le professeur doit se demander :

-où il veut conduire ses élèves : vers quels buts, quelles connaissances, quelles compétences (celles-ci doivent avoir des liens avec le projet final) ?

-quel est le point de départ, sur le plan des connaissances et des compétences ? Il convient ici de se pencher sur les pré-requis nécessaires pour réussir les activités et de réfléchir aux activités d'anticipation.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

-*comment* en partant d'un point A (à déterminer : début de séquence, milieu de séquence, découverte ou au contraire remobilisation) le professeur amène ses élèves à un point B (les objectifs de la séance) en ayant toujours en vue le point C (projet de fin de séquence).

Il ne suffit pas de présenter une liste d'objectifs (culturels, pragmatiques, linguistiques et, parfois, civiques) : le jury attend que les objectifs soient clairement **mis en œuvre dans les activités envisagées** et que le candidat explique *comment*, par quelles activités et stratégies, ces objectifs seront atteints. Lors de la préparation de l'épreuve, le candidat doit avoir ces objectifs à l'esprit quand il construit sa séance et lorsqu'il détermine les activités qui seront faites avec les élèves. Concrètement, lors de la présentation de la séance de cours au jury, il conviendra de rattacher les différentes activités proposées aux différents objectifs énoncés au début, en montrant bien comment telle activité permet d'atteindre tel ou tel objectif.

Les objectifs choisis doivent être cohérents et en lien avec le niveau CECRL qui est visé. Ils doivent être réalisables par les élèves en fonction du niveau CECRL attendu : on évitera ainsi des objectifs trop ambitieux ou, au contraire, insuffisamment porteurs au regard des connaissances et des compétences définies par le CECRL. Par exemple, pour une classe de Terminale, viser comme simple objectif linguistique le champ lexical de la violence (en réception et en production) est insuffisant, *a fortiori* en regard d'une tâche finale qui est clairement plus ambitieuse et qui mobilise des outils linguistiques plus complexes. **Il importe donc que les candidats maîtrisent réellement les descripteurs du CECRL** : cette maîtrise ne saurait se limiter à un simple récitation des descripteurs, le candidat ou la candidate doit comprendre ce qu'ils impliquent sur le plan des activités langagières et se servir de ce critère pour sélectionner les activités proposées aux élèves au sein de sa séance.

Il convient aussi de réfléchir à l'articulation et à la cohérence des objectifs entre eux. Ainsi, les objectifs pragmatiques ne sauraient être déconnectés des objectifs linguistiques, tout comme les objectifs linguistiques ne sauraient être détachés des objectifs culturels. L'élève qui doit atteindre un objectif culturel a besoin de mots, de tournures pour le comprendre et pour le dire. Les candidats ont malheureusement parfois tendance à atomiser les objectifs au lieu de les articuler de manière cohérente dans la séance.

Propositions de mise en œuvre et choix des activités

Le choix des activités, leur organisation, et leur articulation doit faire l'objet d'une réflexion de la part des candidats. Ces activités doivent dessiner une **progression cohérente** de la tâche simple vers la tâche complexe, de l'explicite vers l'implicite du document. Il convient également de respecter un ordre logique allant de la réception vers la production. Par exemple, les élèves peuvent être invités à commencer par un repérage (de mots, d'informations, d'idées, de procédés, par exemple) pour aller vers la construction d'énoncés structurés et argumentés.

Les activités proposées doivent être **décrites de manière précise** et justifiées ou argumentées **en relation avec les objectifs** définis au début de l'exposé et **la tâche finale** indiquée par le sujet.

L'entraînement à la tâche finale est l'un des critères qui doit guider le candidat lorsqu'il s'agit de sélectionner les activités qu'il proposera aux élèves. Par exemple, dans un dossier où la tâche finale était « Participas en una mesa redonda sobre el arte como lenguaje », il était pertinent de proposer, pendant la séance, une ou des activités permettant aux élèves de s'entraîner à la prise de parole en interaction. Dans un autre dossier, où la tâche finale proposée était « Valiéndote de los ejemplos estudiados a lo largo de la secuencia elaborarás una síntesis argumentativa que procure explicar de qué manera mitos y leyendas antiguas sirven hoy el discurso reivindicativo feminista », beaucoup de candidats se sont limités à proposer à leurs élèves des tâches débouchant sur un relevé descriptif de ce qui se passait dans la vidéo (relevé, au demeurant, nécessaire à sa compréhension), sans les entraîner à la dimension argumentative du projet final.

Il est souhaitable que le candidat ou la candidate précise au jury **le temps (au moins approximatif) qui sera consacré à ces différentes activités.**



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Pour ce qui est des **consignes** proposées, le jury déplore qu'un certain nombre de candidats se soient contentés d'**indications très vagues** (par exemple : « on fait la mise en commun », « on fait la trace écrite ») sans préciser les modalités de mise en activité des élèves. Des propositions aussi imprécises ne sauraient être considérées comme des consignes recevables.

Une consigne claire et précise doit comporter trois volets : 1) que doit faire l'élève ? 2) comment l'élève doit le faire ? (il convient de préciser ici le temps imparti, le support, les outils qui peuvent être de nature différente) 3) les attendus et les critères de réussite de l'activité.

Il est conseillé aux candidats et candidates **d'éviter de recourir à des automatismes** sans réflexion et de **plaquer des stratégies ou des activités qui ne sont absolument pas pertinentes dans le cas précis qu'ils évoquent**. Quelques exemples :

- toutes les images ne sont pas nécessairement « déclencheuses de parole » : commencer une séance par un document complémentaire qui est une image n'est pas pertinent si cette image comporte de l'implicite ou requiert des connaissances préalables pour être comprise.

- projeter les images du document vidéo sans le son, ou le son de la bande vidéo sans les images est rarement pertinent. Dans un extrait vidéo qui comportait de nombreuses interviews et où l'identité des interlocuteurs était uniquement indiquée par des bandeaux visuels, enlever l'image et ne proposer que la bande son en demandant aux élèves d'identifier les différents interlocuteurs et de résumer leurs propos était une proposition irrecevable. Les élèves ne pouvaient en aucun cas réussir cette tâche. Si le candidat s'était mis à la place de l'élève, il aurait pu percevoir cette difficulté.

- recourir au travail en groupe est une stratégie tout à fait louable, mais qui ne convient pas à toutes les situations. Par exemple, dans l'exploitation d'un extrait vidéo, il n'est pas envisageable de donner d'emblée à différents groupes des fragments de l'extrait vidéo sans un premier visionnage en entier ou *a minima* une première contextualisation leur permettant de comprendre la situation générale. Les élèves ne peuvent être confrontés à des fragments de vidéo sans savoir ce qui s'est passé avant, sans connaître l'enjeu ni le contexte : ils seront alors nécessairement dans l'incapacité d'accéder au sens.

Les candidats doivent **maîtriser la terminologie** propre à la didactique et à l'enseignement des langues vivantes : le jury a parfois regretté les confusions entre « séance » et « séquence », des termes comme « activité langagière », « objectif pragmatique » ont un sens précis et doivent être utilisés à bon escient. De même, des termes comme « îlots » ou « différenciation pédagogique » ont parfois été utilisés sans que le candidat maîtrise leurs tenants et leurs aboutissants et parfois aussi, sans que les activités appelées par ces termes soient pertinentes.

Choix du ou des document(s) complémentaire(s)

Le candidat a toute latitude pour choisir un ou des document(s) complémentaire(s) et pour justifier son utilisation. Il convient en revanche que ce choix soit pertinent, argumenté et qu'il s'inscrive dans une stratégie réfléchie qui prévoit une démarche de progressivité cohérente. Plusieurs stratégies sont possibles :

1) le document peut faciliter l'entrée dans le document audiovisuel en permettant de contextualiser, d'acquérir ou de remobiliser le bagage culturel et/ou lexical nécessaire à la bonne compréhension du document vidéo, qui reste le document central.

2) le document peut être utilisé en prolongement du document audiovisuel (par exemple, lors de la séance suivante ou d'un travail maison) pour remobiliser certains acquis, mais également pour enrichir la perspective ou inviter les élèves à adopter un autre point de vue sur le fait civilisationnel évoqué par le document vidéo. Le candidat pourra ainsi choisir des documents qui se complètent ou qui s'opposent.

Le ou les documents annexes doivent faire l'objet d'une didactisation opérante. Proposer en prolongement de l'extrait vidéo un travail maison de compréhension de l'écrit sur un texte complexe, sans cadre et sans outils



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

préparatoires, n'est pas réalisable. Enfin, on rappelle que les documents annexes ne doivent pas être compris comme supports des autres séances de la séquence, mais bien comme des outils en vue de faciliter l'accès au sens du document audiovisuel faisant l'objet de la séance.

Posture professionnelle

Le jury évalue également la capacité du candidat ou de la candidate à se projeter dans une classe. En conséquence :

-Le candidat ou la candidate veillera tout particulièrement à **s'exprimer de manière claire et bien audible**.

-**La présence à l'oral, le regard** (qui doit s'inscrire dans l'échange), **la posture physique** sont des éléments à soigner. On évitera les attitudes nonchalantes ou certaines postures qui semblent dénoter un repli du candidat sur lui-même. De même, il convient de s'entraîner pendant l'année, pour parler avec conviction. L'épreuve de leçon demeure un exercice de communication orale et constitue un exercice de persuasion.

-**La qualité de la langue** est importante lors de l'exposé, mais aussi lors de l'entretien : des exposés de bonne tenue ont parfois été suivis d'échanges où le candidat adoptait une langue plus relâchée ou imprécise.

-On soulignera également **l'importance de la clarté et de l'organisation** pour un futur professeur. Le jury a valorisé les exposés clairs et structurés, qui révélaient une organisation rigoureuse et réfléchie.

-**Le dynamisme du candidat ou de la candidate, ainsi que sa réactivité** ont également été des éléments appréciés par le jury. On évitera ainsi de présenter des exposés avec un débit de parole trop lent ou trop monocorde.

-**Une posture professionnelle est aussi une posture capable de réflexion, de recul et de pondération.**

Il faut éviter les approches mécaniques ou schématiques (« je propose telle activité parce qu'on m'a appris à le faire »). Le jury a tout particulièrement valorisé les candidats ou candidates capables de nuancer ou d'apporter des modifications à leur propositions initiales. L'écoute, la réflexion, l'adaptabilité sont des qualités nécessaires à un futur professeur appeler à travailler dans le domaine de l'humain.

Quelques conseils aux futurs candidats et futures candidates

- Il est conseillé de **s'entraîner à cette épreuve** et plus largement à **la prise de parole en français** tout au long de l'année de manière à éviter imprécisions et hésitations.

- Pendant l'année de préparation, il est recommandé, aux candidats qui en ont la possibilité, de **mettre à profit les stages et d'observer les pratiques en classe**. Cela permettra d'avoir des exemples concrets d'activités et de tâches précises que les élèves peuvent effectuer. Les principes et concepts théoriques (comme, par exemple, la différenciation pédagogique, la gestion de l'hétérogénéité, l'égalité des chances, l'importance de l'élément culturel dans l'enseignement des langues vivantes) ne sont pas suffisants s'ils ne sont pas accompagnés de consignes précises qui permettent leur mise en œuvre concrète, sur le terrain.

- Il est également très important, pour le/la futur(e) enseignant(e), de **se mettre à la place des élèves**. Le jury a en effet constaté que très peu de candidats, dans la conception et la réalisation de leur séance, se mettaient à la place des élèves : il faut anticiper leurs difficultés, gérer leur diversité par des stratégies concrètes. Il convient aussi de penser de manière précise aux différents outils et supports pouvant faciliter l'accès au sens des élèves et la réalisation des activités envisagées (fiche de lexique, fiche de guidage, trace écrite au tableau/ sur le cahier, travail à la maison : sur quel support ? quelle utilisation de l'ENT?).

- il est également souhaitable de travailler en salle de préparation et, plus largement, lors des entraînements pendant l'année de manière à **optimiser l'utilisation et l'efficacité du brouillon, car la qualité de la communication et des contenus proposés au jury en dépend directement** : il est conseillé d'organiser son brouillon de manière rigoureuse pour présenter un exposé qui propose une véritable progressivité, éviter des redites ou des oublis. Un brouillon suffisamment précis permettra à la fois de faciliter la prise de parole à l'oral (en



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

évitant les hésitations et les silences) et de présenter des propositions convenablement explicitées et argumentées. En revanche, tout rédiger au brouillon est à proscrire pour des questions de gestion du temps et d'optimisation de la communication : le jury ne souhaite pas que le candidat se contente de lire ses notes.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ÉPREUVE D'ENTRETIEN

L'entretien de la seconde épreuve d'admission, prévue par l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation du concours externe, des concours externes spéciaux, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles, porte sur la motivation et la capacité de la candidate ou du candidat à se projeter dans le métier auquel ils aspirent et à s'approprier les valeurs de la République qu'il leur appartiendra de transmettre à leurs élèves.

Cette épreuve requiert, entre autres, une bonne maîtrise de la langue française et une connaissance suffisamment approfondie des principaux textes réglementaires, de l'organisation des enseignements et du fonctionnement des établissements scolaires.

Cette session a permis une nouvelle fois au jury de constater la qualité des prestations de la grande majorité des admissibles, ce qui atteste une préparation certaine et une bonne connaissance des modalités de l'épreuve. À cet égard, les attendus de l'épreuve, nombre de conseils, d'exemples de mises en situation ainsi qu'une sitographie de ressources indispensables figurent sur le site [devenirenseignant.gouv.fr \(https://www.devenirenseignant.gouv.fr/epreuve-orale-d-admission-entretien-avec-le-jury-des-concours-de-recrutement-d-enseignants-et-de\)](https://www.devenirenseignant.gouv.fr/epreuve-orale-d-admission-entretien-avec-le-jury-des-concours-de-recrutement-d-enseignants-et-de).

Attendus et déroulement de l'épreuve

Durant la première partie de l'épreuve (quinze minutes), consacrée au projet et à la motivation professionnelle, le candidat ou la candidate réalise un exposé initial d'une durée de cinq minutes au maximum. Durant cet exposé, on est invité à présenter « des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours ». On peut valoriser « notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger ».

L'entretien avec le jury porte sur les éléments présentés et permet à la candidate ou au candidat de préciser ou de compléter son exposé initial. La fiche individuelle de renseignement, transmise préalablement par la candidate ou le candidat, est à la disposition du jury mais seule la prestation orale est évaluée.

La seconde partie de l'épreuve (vingt minutes) est consacrée à deux mises en situation professionnelle : l'une d'enseignement (liée à la discipline enseignée, en l'occurrence la langue vivante espagnole, et/ou au contexte de la classe), l'autre relative à la vie scolaire. Pour chacune, les candidates et les candidats sont invités à exercer leur réflexion et à mobiliser leurs connaissances afin de formuler une proposition d'action de nature à répondre au problème qu'ils ont identifié dans la situation proposée. L'ensemble de l'épreuve se déroule en français.

Bilan et recommandations du jury concernant la première partie de l'épreuve

Le jury a constaté que, dans l'ensemble, les candidats et candidates se sont bien préparés à cette épreuve.

Ils ne disposent d'aucun temps de préparation et sont invités à présenter leurs expériences les plus représentatives et à les mettre en lien avec les missions de l'enseignant. Il convient d'opérer des choix significatifs, éclairant une évolution et susceptibles de souligner la capacité à se projeter dans le métier et sur le terrain. Il est recommandé de prendre appui sur son parcours personnel, universitaire et professionnel pour exprimer ce qui a amené à se tourner vers le métier (enjeux, missions, réussite des élèves).

Les expériences présentées et sélectionnées à bon escient ont permis de mettre en valeur les compétences acquises dans des domaines variés. Il faut se montrer capable de mettre en regard les compétences acquises et celles, professionnelles, requises, afin d'exposer une véritable réflexion et pour éviter l'écueil d'une



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

simple énumération descriptive sans mise en perspective. Une présentation structurée et claire du parcours (expériences, formation, projet professionnel) a permis d'apprécier globalement l'aptitude des candidates et des candidats à faire des choix pour mettre en valeur les éléments les plus pertinents liés au métier d'enseignant. Le jury a d'ailleurs apprécié d'entendre des exposés réflexifs et organisés de parcours éclectiques.

La présentation d'un cheminement par étapes clairement identifiables et la prise de recul nécessaire soulignent une bonne compréhension de l'esprit de la première partie de l'épreuve. Certains discours ont été illustrés avec des situations complexes (de gestion de groupes, d'incidents, de difficultés scolaires, etc.), surmontées ou non, lors de stages d'observation ou de prise en main de la classe, avec la formation, l'accompagnement de personnels ressources (tuteurs, référents, professeurs). Judicieusement appréhendés et analysés, ces éléments ont contribué à l'excellente qualité de certaines prestations.

Certaines candidates et certains candidats ont souligné fort à propos les initiatives innovantes, les projets réalisés, l'interdisciplinarité, le recours aux nouvelles technologies en situation d'enseignement ou d'observateurs. D'autres ont fait le choix d'énoncer la collaboration avec les acteurs de l'établissement tout en les distinguant bien les uns des autres (collègues, vie scolaire, le/la professeur/e documentaliste) et ont révélé ainsi leurs connaissances du système éducatif et des partenaires de l'école. D'autres encore ont fait montre de leur motivation à devenir enseignants de manière convaincante lorsqu'ils ont pu lier une appétence personnelle pour la discipline enseignée et leur contribution à la réussite des élèves qui leur seront confiés. Dans la même logique, les expériences professionnelles parfois éloignées de l'Éducation Nationale ou les parcours d'assistants de langue, de traducteurs, d'accompagnants d'élèves en situation de handicap, d'assistants d'éducation et leur mise en relation avec l'ouverture interculturelle des élèves, l'apprentissage de l'altérité ont été particulièrement pertinents. Des candidates et des candidats détenteurs d'un master dédié à la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ont pu évoquer la thématique de leur mémoire, en présenter les conclusions et montrer ainsi une aptitude à s'engager dans une démarche autoréflexive, en particulier lors de l'entretien avec le jury.

D'un point de vue formel, l'importance d'utiliser une langue adaptée, riche, soutenue et une gestuelle contrôlée, se retrouve à la fois dans les attendus de l'épreuve et dans le cadre de l'exercice du métier. Il en va de même pour la gestion du temps.

Le jury a pu entendre des présentations parfois trop succinctes ou trop longues. Un entraînement régulier à une prise de parole sans notes permettra aux candidates et aux candidats de maîtriser le temps imparti. Le jury les invite, en outre, à s'appropriier les contenus du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Ainsi, ils pourront transposer expériences et capacités acquises dans l'exercice de leur futur métier. Enfin, les connaissances disciplinaires occupent une place centrale et doivent constituer le socle sur lequel reposent les propositions faites lors de l'exposé ou durant les échanges avec le jury.

Lors de l'échange qui suit la présentation, le jury recommande aux candidates et aux candidats d'envisager les questions comme une opportunité de préciser leur pensée et de développer leurs arguments. Savoir écouter, prendre en compte l'intégralité de la question posée, ne pas s'enfermer dans ses propositions mais rebondir judicieusement sur les relances du jury, relève d'une aptitude à communiquer, compétence essentielle dans l'exercice du métier d'enseignant⁹.

La candidate ou le candidat doivent s'autoriser à procéder à des reformulations si nécessaire, à ajouter des précisions sur leur propos en utilisant les notions et concepts adaptés pour ne pas diluer leur discours. La

⁹ <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

réactivité et le pouvoir de conviction ont été particulièrement appréciés dans la perspective de leurs futures missions.

On conseillera aux candidats :

- d'éviter un exposé trop convenu ou une récitation dépourvue de spontanéité ;
- d'éviter une simple liste d'expériences juxtaposées non significatives, sans mise en relation avec les compétences du référentiel métier ;
- de mener une réflexion qui, au regard de ses propres représentations, du référentiel métier et de ses expériences, lui permettra de définir le professeur qu'il souhaite devenir ;
- de mentionner et de développer les travaux de recherche effectués en lien avec le métier d'enseignant ;
- d'exposer un bilan réflexif des stages suivis en établissements scolaires ;
- d'éviter des phrases telles que « Je rêve depuis la petite enfance d'être professeur d'espagnol » sans définir la contribution à la formation des élèves.

Bilan et recommandations du jury concernant la seconde partie de l'épreuve

La seconde partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, s'appuie sur deux mises en situations professionnelles, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire. Pour chaque situation professionnelle, l'entretien dure dix minutes. Pour chacune d'entre elles, le candidat dispose d'un bref instant afin d'en prendre connaissance et afin d'identifier le problème posé par la situation et ses enjeux.

Pour cette session, le candidat avait à répondre à trois questions principales posées par le jury :

- a. Quels sont les valeurs et principes de la République qui sont en jeu dans cette situation ?
- b. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?
- c. Comment les enseignements de langues vivantes contribuent-ils à la promotion des valeurs de la République ? (uniquement pour la mise en situation professionnelle d'enseignement)

Les thèmes des mises en situation professionnelle sont en lien direct avec :

- les droits et obligations des fonctionnaires ;
- les exigences du service public de l'éducation, notamment la nécessité de faire acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité, et de favoriser la coopération entre eux ;
- les valeurs et les principes de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, l'indivisibilité, la laïcité, la démocratie, la justice sociale, le respect de toutes les croyances.

Ces situations professionnelles ont permis d'évaluer chez les candidates et les candidats leurs connaissances des différentes fonctions et ressources présentes dans un établissement scolaire et leur capacité à les mobiliser.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les mises en situation

Les situations d'enseignement liées à la discipline enseignée ou au contexte de la classe

- Interpellation ou question d'un élève ou d'un parent portant sur un contenu d'enseignement, les modalités d'évaluation, etc.
- Refus d'un élève de participer à une activité.
- Refus d'un ou de plusieurs élèves de coopérer les uns avec les autres pour des motifs discriminatoires ou d'exclusion (inclusion scolaire, racisme, antisémitisme, homophobie, harcèlement, etc.).

Les situations relatives à la vie scolaire

- Relations enseignants/parents d'élèves au sein ou à l'extérieur de l'établissement.
- Demandes d'autorisation d'absences ou de dispenses.
- Gestion d'internet et des médias en liaison avec les valeurs de la République.

On attend de chacun qu'il soit en mesure tout à la fois :

a) d'appréhender avec le réalisme qui convient les situations qui lui sont proposées, de caractériser les difficultés qu'elles contiennent, s'agissant des valeurs ou des éléments institutionnels ou réglementaires mis en jeu. Une lecture précise du sujet, le repérage des mots-clés, l'identification d'une problématique dans un temps contraint facilitent l'analyse, la référence pertinente aux textes fondateurs et/ou juridiques et une recherche de solutions.

b) de porter sur ces situations une appréciation informée, réfléchie et argumentée, débouchant sur des préconisations précises : que convient-il de faire (ou de ne pas faire) au regard des principes, des valeurs et des règles qui sont celles de la République et du service public en matière d'éducation ?

Les préconisations proposées par la candidate ou le candidat peuvent mettre en jeu :

- La gestion de cette situation dans la classe, à court et moyen terme (ce que je fais sur le moment, ce que je peux proposer par la suite. Par exemple, une situation peut devenir une opportunité pédagogique).
- La gestion de cette situation dans l'établissement, voire au niveau académique (sur qui puis-je m'appuyer ? qui doit être prévenu ?).

Le jury évalue les connaissances des candidates et des candidats quant à la déontologie des fonctionnaires et apprécie leur éthique professionnelle et leur sens des responsabilités.

En lien étroit avec le problème posé par la situation, la candidate ou le candidat doit faire référence aux textes réglementaires, aux fondements du système éducatif actuel, au fonctionnement d'un établissement public local d'enseignement (EPL), qui s'appuie notamment sur le chef d'établissement, le CPE, l'infirmière scolaire, le psychologue de l'Éducation nationale – PsyEN –, les professeurs principaux, à ses instances et à ses partenaires. Il est attendu des candidates et des candidats qu'ils veillent tout particulièrement à inscrire leur intervention dans un cadre collectif et à solliciter les personnels compétents dans le respect de la chaîne hiérarchique.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Pour répondre aux attendus de l'épreuve, il convient de se préparer à la prise de connaissance immédiate d'une situation professionnelle et à son analyse méthodique pour envisager des actions adaptées. L'exercice impose de relier les valeurs et les principes de la République aux solutions envisagées.

Le jury a relevé parfois la brièveté des propositions ou la confusion entre principes et valeurs, notions qu'il convient de définir plus précisément. On est en droit d'attendre des candidates et des candidats qu'ils fassent preuve d'une juste compréhension des enjeux liés à la situation, qu'ils maîtrisent la terminologie spécifique et qu'ils soient capables de conceptualiser. Les solutions adaptées et justifiées à la situation proposée doivent permettre d'entrevoir une posture, un engagement, une aptitude à agir et à hiérarchiser des choix. De la même manière, bon sens et posture professionnelle – d'éducateur en toute circonstance – éclairent le jury sur la capacité du candidat ou de la candidate à agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation rappelle en annexe que la première compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation consiste à :

« Faire partager les valeurs de la République :

- savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations ;
- aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres. »

On attend des candidates et des candidats qu'ils traitent la situation en mettant l'élève au centre des préoccupations éducatives : écoute, prise en compte des besoins de l'adolescent, vigilance, protection, accompagnement, gradation des éventuelles sanctions, etc. Ils sauront s'appuyer sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, sur les quatre parcours éducatifs et sur la discipline enseignée dans la résolution de la situation présentée.

La question 3, pour la mise en situation d'enseignement (Comment les enseignements de LV contribuent-ils à la promotion des valeurs de la République ?), invite les candidates et les candidats à convoquer leurs connaissances sur les programmes en vigueur, au collège comme au lycée, à ne pas ignorer les aspects civilisationnels ni éluder la troisième question. Le candidat réfléchira ainsi aux ancrages pédagogiques et disciplinaires possibles en lien avec la situation professionnelle en s'appuyant sur des exemples précis et concrets.

Le jury a valorisé le recours aux langues vivantes dans le développement de la citoyenneté et de la pensée critique. Il a également accueilli favorablement les propositions menant à des projets transdisciplinaires.

Tout ce qui renvoie à la capacité à communiquer dans le cadre de la première partie de l'épreuve vaut également pour la seconde. Nous attirons une fois encore l'attention des candidates et des candidats sur la nécessité de s'emparer des sollicitations et relances du jury pour compléter ou rectifier leur propos et, par conséquent, de présenter avec exactitude la situation et sa résolution sans pour autant mobiliser l'intégralité du temps imparti. Cette seconde partie de l'épreuve est particulièrement exigeante parce qu'elle requiert une gestion du temps réfléchi et un choix rapide de connaissances adaptées.

On conseillera aux candidates et aux candidats de :

- prendre connaissance avec attention de la situation pour en éviter une interprétation trop hâtive ;
- développer des pistes de remédiations aux problèmes soulevés par les mises en situation en intégrant les différents acteurs de l'EPL ;
- envisager des actions selon différentes temporalités (court, moyen et long terme).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Exemple d'un sujet proposé lors de la session 2023

1. Présentation du parcours et des expériences (quinze minutes)

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes au maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury. Exposé : cinq minutes ; échange : dix minutes au maximum.

2. Mises en situation professionnelle (vingt minutes)

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelles, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;*
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.*



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ANTHOLOGIE DE SUJETS DE LEÇON

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : « El juez Pierre de Lancre interrogando a Ana », *Akelarre*, Pablo Agüero, 2020.

Document 2 : Anabel Martina Inda, *Infinito*, 2022 (fragmento).

Document 3 : Francisco de Goya y Lucientes, *El Aquelarre*, 1798, 43 x 30 cm, óleo sobre lienzo, Museo Lázaro Galdiano, Madrid.

Document 4 : María Tausiet, « Avatares del mal: el diablo en las brujas », en *El diablo en la Edad moderna*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004, p. 46-47.

Document 5 : Jorge París, « Dos jóvenes participan en la multitudinaria manifestación feminista en Madrid por la huelga del 8-M de 2018 », *20 minutos*, Madrid, 04/03/19.

L'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant :
Fictions et réalités.

La thématique est la suivante : Cuando los mitos se reactivan al servicio de las reivindicaciones de igualdad de género

Le projet de fin de séquence est le suivant : Valiéndote de los ejemplos estudiados a lo largo de la secuencia, elaborarás una síntesis argumentativa que procure explicar de qué manera mitos y leyendas antiguas sirven hoy el discurso reivindicativo feminista.

La séquence s'adresse à une classe de : Cycle terminal

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2

- Conocedoras de la naturaleza,
de una leyenda oscura,
sabedoras de bienes y males.
Así son ellas las Brujas de Zugarramurdi...
- 5 de tradiciones que siguen latentes,
en cultos estrechamente relacionados con su gente,
de los Pirineos Navarros.
De una forma de vida más allá de lo inimaginable.
De mitos...
- 10 que propagaban el miedo... acusándolas,
y persiguiéndolas hasta la muerte,
ardiendo su humanidad en el voraz fuego.
Nunca lograron desaparecerlas de la historia... siguen allí.
Las brujas no eran buenas ni malas,
- 15 sino mujeres sabias de vastos conocimientos...
no consideradas una amenaza.
Las había alquimistas, nodrizas, parteras,
y sobre todo aquellas conocidas en el arte del amor.
Creaban recetas para curar toda clase de males...
- 20 mientras las acusaban de trabajar el culto al diablo.
Eso las llevó al exterminio... cruel... salvaje.
En ellas los aldeanos hallaron el refugio...
muchos de ellos curados de los males de esta vida...
Los mitos y el libre albedrío... siguen en la historia de estas brujas,
- 25 De un mundo diferente...
de rituales paganos que nunca serán olvidados...

Document 3



Document 4

El mito de la brujería, con su declarado énfasis en los aspectos perversos de ciertas mujeres a quienes se imaginaba entregadas al demonio en cuerpo y alma, cumplía en realidad una función normativa extraordinariamente conservadora. La figura de la bruja –viciosa e inmoral por excelencia, según definición de unos teólogos obsesionados por el problema del mal– contribuía, sin duda, a mantener la idea de un universo moral e inamovible. Hacer responsables a las brujas de cuanto no funcionaba bien no sólo suponía preservar la idea de un Dios todo bondad y justicia, sino también otros muchos conceptos y creencias admitidos socialmente como válidos. Si un labrador había sembrado sus tierras como de costumbre y ese año no daban fruto, culpar a una vecina y acusarla de bruja evitaba plantearse cualquier posible fallo en las técnicas de cultivo. Si un miembro de la familia enfermaba y no respondía al tratamiento, no se ponían en entredicho los conocimientos y técnicas médicas del momento, sino que se achacaba la enfermedad a un hechizo. Cualquier creencia quedaba confirmada y a salvo ante unos chivos expiatorios en quienes la idea del mal –unida a la adversidad y los infortunios de todo tipo– volvía a encarnarse una y otra vez siempre que convenía.

Document 5



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Bande annonce de *Los Hongos* de Óscar Ruiz Navia, 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=wT-5RDdOdqM>

Document 2 : Camila Osorio, «Un mural protegido por la constitución», *El País*, 12/11/21, <https://elpais.com/cultura/2021-11-12/un-mural-protegido-por-la-constitucion.html>

Document 3 : Pauline Keff y Marie Blain, «Del muralismo mexicano al street art», *elcafelatino.org*, <https://elcafelatino.org/es/muralismo-mexicano-street-art/>

Document 4 : Foto «Artistas realizan mural referente al conflicto social en San Fernando, Chile», 29/10/2019, <https://cooperativa.cl/noticias/pais/region-de-ohiggins/artistas-realizan-muralreferente-al-conflicto-social-en-san-fernando/2019-10-29/100301.html>

Document 5 : Pablo Neruda, carta sobre el mural «Presencia de América Latina», de Jorge González Camarena, Isla Negra, marzo de 1965.

L'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : Art et pouvoir

La problématique est la suivante : Comment le muralisme peut être un moyen d'expression politique et subversif des jeunes latinoaméricains ?

Le projet de fin de séquence est le suivant : Elaboras la audioguía de un mural con un mensaje político de una capital de América Latina.

La séquence s'adresse à une classe de : Cycle terminal

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1). Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2

Un mural protegido por la Constitución

El arte político callejero (...) ha ganado una de sus más grandes victorias esta semana. La Corte Constitucional de Colombia, la más importante del sistema judicial, tomó una decisión clave para resolver un caso mediático en el que se enfrentaron, a causa de un mural, 5 un poderoso general del Ejército y una organización de derechos humanos. Los jueces, después de dos años desde que empezó el lío legal, decidieron darle su apoyo al mural.

«¿Quién dio la orden?», pregunta en la parte superior este mural en amarillo y negro, pintado en octubre del 2019 en una esquina concurrida de Bogotá, y en el que también están dibujados los retratos de cinco generales del Ejército colombiano que ejercieron cargos 10 importantes entre el 2000 y 2010. En esos años se hizo público que miles de ciudadanos habían sido asesinados por miembros de las Fuerzas Armadas para luego ser presentados como guerrilleros abatidos en combates.

Document 3

Del muralismo mexicano al Street Art

En julio de 2018, en el marco de una campaña de sensibilización al desarrollo sostenible lanzada por la ONU, la Central de Abasto de México (CEDA), el principal mercado de productos de consumo mexicano, fue transformada en una gigantesca galería al 5 aire libre a través de decenas de pinturas murales. Este acontecimiento realza la importancia de la pintura mural como modo de comunicación privilegiado en la sociedad mexicana moderna.

En México, existe un movimiento pictórico que se origina en los años 1910 después de la Revolución Mexicana, y que ha adquirido una importancia trascendente: el muralismo 10 mexicano. En busca de la autenticidad, es uno de los primeros movimientos pictóricos que legitima la estética latinoamericana. Los muralistas mexicanos inspiraron a unos artistas latinoamericanos que decidieron comprometerse con la causa de un arte social, político y estético. En efecto, artistas e intelectuales mexicanos participaron en la construcción de una nueva identidad nacional conocida en todo el mundo. Hoy en día, la pintura mural es masiva 15 en México. (...)

Document 4



Document 5

Me quedé asombrado ante la gran obra.

Es que no la vi comenzar, no la tuve entre ceja y ceja, y cuando la vi me dejó estupefacto. Estaba de pronto ya hecha, ya trazada, ya escrita, pintada, desarrollada: ya existía.

Había florecido la pared.

Se había llenado de grises incesantes, de verdes y de ocre, de amarillo y violeta. Se había llenado de cascos y espinas, de manos y narices, de ojos muertos y vivos.

Estaba el nopal enredado con los copihues y apuñaleado por las agresiones. Estaban los viejos conquistadores enterrados y la entraña de la silenciosa geología. Estaba el maíz con sus dioses, la fecunda cosecha, los grandes rostros raciales, y un rincón de idolatría colorada ardiendo con sus rubíes. También estaban los volcanes sobre la náyade morada.

Es difícil pintar el silencio, pero allí estaba: estaba pintado el silencio. Yo sé que en este mural hay muchas otras cosas, innumerables raíces, terrenal abundancia. Sé que hay opiniones y cantos, ideologías y encantamiento, supremas razones y piedad, reposo y movimiento.

Pero todo esto se precipitó a mi mirada, se desplegó deslumbrante y viviente, sin que yo lo hubiera sabido antes, como si de la mañana a la noche este mundo luminoso hubiera nacido con todas sus formas y colores.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : *La leyenda del maíz* – MUSEF (Museo Nacional de Etnografía y Folclore de Bolivia), 2022. <https://youtu.be/0YPSeth5eOk>

Document 2 : Miguel León-Portilla, “Cuando muere una lengua”, poema en español y nahuatl, *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, junio de 1998.

Document 3 : Andrea Ruiz González, “¿Por qué en México sólo aceptamos a los indígenas como piezas de museo?”, *estepais.com*, 3 de junio de 2020.

Document 4 : Foto de Steven Lau, Museo indígena contemporáneo, (Panamá), 16 de junio de 2022.

Document 5 : Cartel de la “VIII Fiesta de las culturas indígenas, pueblos y barrios originarios de la Ciudad de México”, Gobierno de la Ciudad de México, 2022

La thématique et l'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance sont les suivants :

Thématique : « Diversité du monde hispanophone ». Axe : « Alteridad y convivencia »

Problématique : Multiculturalismo en Latinoamérica: ¿cómo dirigir una nueva mirada sobre los pueblos indígenas?

Le projet de fin de séquence est le suivant : Redacte una tribuna que abogue por la necesidad de cambiar de mirada sobre los pueblos originarios latinoamericanos.

La séquence s'adresse à une classe de : Première générale. Programme de langues, littératures et cultures étrangères (LLCER).

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre

Documento 2

Cuando muere una lengua

- Cuando muere una lengua
las cosas divinas,
estrellas, sol y luna;
5 las cosas humanas,
pensar y sentir,
no se reflejan ya
en ese espejo.
- Cuando muere una lengua
10 todo lo que hay en el mundo,
mares y ríos,
animales y plantas,
ni se piensan, ni pronuncian
con atisbos y sonidos
15 que no existen ya.
- Cuando muere una lengua
entonces se cierra
a todos los pueblos del mundo
una ventana, una puerta,
20 un asomarse
de modo distinto
a cuanto es ser y vida en la tierra.
- Cuando muere una lengua,
sus palabras de amor,
25 entonación de dolor y querencia,
tal vez viejos cantos,
relatos, discursos, plegarias,
nadie, cual fueron,
alcanzará a repetir.
- 30 Cuando muere una lengua,
ya muchas han muerto
y muchas pueden morir.
Espejos para siempre quebrados,
sombra de voces
35 para siempre acalladas:
la humanidad se empobrece.

Ihcuac tlahhtolli ye miqui

- Ihcuac tlahhtolli ye miqui
mochi in teoyotl,
cicitlaltin, tonatiuh ihuan metztli;
mochi in tlacayotl,
neyolnonotzaliztli ihuan huelicamatiliztli,
ayocmo neci
inon tezcapan.
- Ihcuac tlahhtolli ye miqui,
mochi tlamantli in cemanahuac,
teotl, atoyatl,
yolcame, cuauhtin ihuan xihuitl
ayocmo nemililoh, ayocmo tenehualoh,
tlachializtica ihuan caquiliztica
ayocmo nemih.
- Inhuac tlahhtolli ye miqui,
cemihcac motzacuah
nohuian altepepan
in tlanexillotl, in quixohuayan.
In ye tlamahuizolo
occetica
in mochi mani ihuan yoli in talticpac.
- Ihcuac tlahhtolli ye miqui,
itlazohticatlahhtol,
imehualizeltemiliztli ihuan tetlazotlaliztli,
ahzo huehneh cuicatl,
ahnozo tlahhtolli, tlatlauhtiliztli,
amaca, in yuh ocatcah,
hueliz occepa quintenquixtiz.
- Ihcuac tlahhtolli ye miqui,
occequintin ye omiqueh
ihuan miec huel miquizqueh.
Tezcatl maniz puztecqui,
netzatzililiztli icehuallo
cemihcac necahualoh:
totlacayo motolinia.

Document 3

¿Por qué en México sólo aceptamos a los indígenas como piezas de museo?

En las salas de etnografía del Museo Nacional de Antropología (MNA); es decir, las encargadas de representar la diversidad étnica y las prácticas actuales de las culturas indígenas, se construye una visión incierta de las distintas etnias y de lo que significa ser indígena en México. [...] El MNA nos enseña a admirar las culturas indígenas a partir de un pasado lejano nostálgico y no a 5 entenderlas desde el presente de una sociedad racista que las mantiene marginadas por completo de la vida contemporánea. ¿Por qué a los mexicanos nos resulta más cómodo ir a los museos que aceptar su verdadera equidad e inclusión dentro de la vida común? [...]

La museografía etnográfica muestra a los indígenas como objetos y no como personas que habitan el mismo espacio que el resto de la población mexicana [...]. Una forma de investigación 10 parte de considerar que las culturas están en constante cambio, cuestión que no es tomada en cuenta en el segundo piso del MNA, donde los indígenas son colocados en un tiempo del pasado que no ha sido actualizado. ¿Será porque el presente para las etnias no representa otra cosa más que violencia?

Document 4



“Busco que mi trabajo sirva de puente y ayude a preservar al mundo toda la riqueza cultural que poseen nuestros pueblos originarios”, Steven Lau.



VIII FIESTA DE LAS CULTURAS INDÍGENAS, PUEBLOS Y BARRIOS ORIGINARIOS DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Por respeto a la identidad y voz de las naciones indígenas

Del 5 al 21 de agosto, 2022

Zócalo de la Ciudad de México | **Acceso libre**



cartelera.cdmx.gob.mx

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : «Así es una pedida de mano cuando la novia está enganchada a las redes», *El Club de la comedia*, La Sexta TV, 19 de julio de 2015.

Document 2 : Iñigo Domínguez, «Pequeños yonquis», *El País*, 23/05/2016.

Document 3 : Dibujo de Bernardo Erlich, *El País*, 2014.

Document 4 : Ana García Bergua, «Encontrarnos, estemos donde estemos», Edificio, 2009.

Document 5 : Cristóbal Fortúnez, «Ligar en tiempos modernos», *El País Semanal*, noviembre de 2015.

L'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : Langages

La thématique est la suivante : La sociedad víctima del mal uso de las nuevas tecnologías.

Les projets de fin de séquence sont les suivants : Campaña de prevención

EOC : Una parte de la clase, en parejas, crearéis carteles para prevenir de las consecuencias del mal uso de las nuevas tecnologías. Explicaréis a la clase la relación entre los diferentes elementos de vuestra producción y el mensaje que queréis transmitir.

La séquence s'adresse à une classe de : 3^e

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANÇAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2

Pequeños yonquis

Que los adultos sean adictos al móvil es triste, pero aún más que algunos enganchen a sus hijos

IÑIGO DOMÍNGUEZ
23 MAY 2016 - 10:06 CEST

¿Hay algo más triste que una pareja en silencio en un restaurante y cada uno mirando su móvil? Sí, una pareja con hijos en un restaurante haciendo lo mismo, pero todos juntos, en familia, con los niños absortos en un móvil o una tablet. Si algunas familias lo hacen a la vista de todos no quiero ni pensar cómo será cuando cenen en casa.

5 Me limitaré al caso de los niños, lo de los más mayores y adolescentes con el móvil ya es para llamar a un equipo de exorcistas. Lo más difícil del mundo con los enanos es eso: estar ahí. Pident tiempo, nuestro tiempo. Tirar de móvil es estar con ellos pero como si no estuviéramos. Como decir: «Cariño, apaga el niño, dale la tablet.»

10 Yo creo que lo que tiene que hacer un niño es mirar alrededor. Aburrirse estimula mucho más la creatividad y saber esperar es una de las cosas más importantes que se pueden aprender en esta vida, porque toca esperar mucho, a veces para nada. No sé qué idea pueden hacerse del uso del tiempo libre y del arte de la conversación, de la imaginación y la improvisación si los minutos se asfaltan con una hipnosis en una pantallita. No se rindan.

Document 3



Document 4

Encontrarnos, estemos donde estemos

Por fin, un lunes, llega el correo de Sonia. Su dirección forma parte de una lista larguísima. Le parece admirable que ella sola haya ubicado a tantas personas sólo para reunirlos, como quien fabrica un coctel cuyo sabor final ignora. El texto del correo habla de «aquellas épocas», de las locuras de juventud, del espíritu de la prepa 26, de la nostalgia por los años sesenta, e invita a todos a proponer fecha y lugar de reunión. Él espera con cautela a ver si los demás compañeros responden. A lo largo del fin de semana, van apareciendo correos de gente por aquí y por allá. Muchos añaden recuerdo a sus experiencias; otros mandan incluso fotografías, en las que él se busca con avidez. [...] Ha buscado en la lista el nombre de Susana. Quizás ella es la que tiene la dirección electrónica «suspiros@hotmail.com», pero no está seguro. En ese clima de entusiasmo por la reunión de todos, quizá no sería de buen tono preguntar por alguien en especial.

Document 5



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Fernando Trueba, *El olvido que seremos*, 2020, adapté du roman de l'écrivain colombien Héctor Abad Faciolince.

Document 2 : Portrait de famille de Frida Kahlo, de Granger, NYC, 19,2 x 16,9 cm.

Document 3 : Luis Cernuda, «La familia», *Como quien espera el alba* (1941-1944), in *Antología*, edición a cargo de José María Capote, Madrid, Cátedra, 2005, p.211-213 (§1-2).

Document 4 : Almudena Grandes, *Los besos en el pan*, Barcelona, Tusquets, 2015, p. 37-38.

Document 5 : promotion du roman graphique, *Estamos todas bien*, Ana Penyas, Salamandra Graphic, 2017 par l'Association des éditeurs de Madrid (projet «Libros a la calle»).

L'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : Vivre entre générations

La thématique est la suivante : Los lazos intergeneracionales: crear un espacio de escucha, intercambio y transmisión entre generaciones en el ámbito familiar.

Problématique : ¿De qué manera las relaciones entre generaciones en el seno de la familia resultan a veces fuente de tensión y otras de aprendizaje y de armonía?

Le projet de fin de séquence est le suivant : Con motivo del día europeo de la Solidaridad y la Cooperación entre Generaciones (29 de abril), participas con tus compañeros en un podcast de tu instituto en el que manifestáis la importancia de los lazos intergeneracionales en el seno de las familias actuales.

La séquence s'adresse à une classe de : Seconde

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANÇAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2



Document 3

LA FAMILIA

- ¿Recuerdas tú, recuerdas aun la escena
A que día tras día asististe paciente
En la niñez, remota como sueño de alba?
El silencio pesado, las cortinas caídas,
5 El círculo de luz sobre el mantel, solemne
Como paño de altar, y alrededor sentado
Aquel concilio familiar, que tantos ya cantaron,
Bien que tú, de entraña dura, aún no lo has hecho.
- 10 Era a la cabecera el padre adusto,
La madre caprichosa estaba en frente,
Con la hermana mayor imposible y desdichada,
y la menor más dulce, quizá no más dichosa,
El hogar contigo mismo componiendo,
15 La casa familiar, el nido de los hombres,
Inconsistente y rígido, tal vidrio
Que todos quiebran, pero nadie dobla.

[...]

Document 4

—¿Abuela?

Desde que empezó la carrera, viene casi todos los días a comer a esta casa antigua, tranquila, un tercer piso de suelos de tarima brillante de puro encerada y muebles tan bien cuidados que aparentan su edad. Del recibidor arranca un largo pasillo que, a un lado, conduce
5 a la cocina y de frente desemboca en los balcones del salón, vestidos con unos visillos de encaje que transparentan una orgia de geranios de todos los colores. Su dueña está a punto de cumplir ochenta años, pero no solo se vale por sí misma. Su nieto sabe mejor que nadie por cuantas mujeres vale, porque ninguna otra le mimaba tanto ni le cuida tan bien como ella.

—Abuela...

10 [...] Sigue avanzando hasta que la nariz le obliga a detenerse. Su abuela está bastante sorda, pero continúa cocinando como los ángeles y en el recodo que lleva a la cocina huele a pisto. Y no a un pisto corriente, como el que hace su madre en ese robot sin el que no sabe vivir, y del que sale un puré anaranjado, aturdido y confuso donde es imposible distinguir el pimiento del calabacín, sino al pisto de su abuela, tomates de verdad fritos por separado, y el pimiento,
15 pimiento, la cebolla, cebolla, y el calabacín, ya, no digamos... Un guiso prodigioso [...].

Document 5

ESTAMOS TODAS BIEN



LIBROS
A LA CALLE



Leer
para vivir

Ana Penyas
(1987)
Premio
Nacional
del Cómic
2018
*Estamos
todas bien*

Ilustración:
Ana
Penyas



librosalacalle.com

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : « Residente habla sobre su nueva canción *This is not America* », *BBC Mundo*, 22/03/2022: https://www.youtube.com/watch?v=NMDLd_zwYXY

Document 2 : Jorge Franco, « Herencia, ruptura y desencanto », *Palabra de América*, Barcelona, Seix Barral, 2004, p. 45-46.

Document 3 : TUTE [Juan Matías Loiseau], *sin título*, viñeta de la edición 50º aniversario de *Las venas abiertas de América Latina* [1971] de Eduardo Galeano, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2021, p. 216.

Document 4 : María Victoria Murillo, « Protestas, descontento y democracia en América Latina », *Nueva Sociedad* n° 294, sección Coyuntura, Buenos Aires, 2021.

Document 5 : « ¿Cuándo empezó EE UU a llamarse a sí mismo “América”? » (fragmento), *El saltodiario.com*, 04/08/2019.

L'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : « Art et Pouvoir »

La thématique est la suivante : El arte como contrapoder

Le projet de fin de séquence est le suivant : En grupo, elaborar un informativo audiovisual que presente la reciente ola de manifestaciones sociales y artísticas en Hispanoamérica, haciendo énfasis en la variedad de soportes y discursos.

La séquence s'adresse à une classe de : Terminale Générale

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2

Esta apatía no deja de ser preocupante cuando en la actualidad han resurgido tendencias amenazantes, *ismos* letales que apuntan a consolidar la desesperanza: terrorismo, fanatismo, extremismo, absolutismo, colonialismo se están afianzando en el planeta sin que aparezca todavía una reacción masiva que les haga contrapeso. [...]

- 5 De todos los temas se escribe en la actual literatura latinoamericana, y por más que las diferencias con otras literaturas se hayan ido desvaneciendo, la nuestra sigue teniendo su sello único, indeleble e intransferible que le permite su reconocimiento con sólo leer unas cuantas frases; pocas literaturas en el mundo conservan la fuerza y la vitalidad de la literatura latinoamericana, y esta virtud se da, simplemente, porque seguimos contando nuestro continente,
- 10 que a pesar de sus dificultades y atropellos, a pesar de seguir atrapado en las limitaciones del subdesarrollo, es tierra de sobrevivientes, donde vivir todavía se parece a una hazaña, y es bien sabido en literatura que quien vive una hazaña tiene mucho para contar.

Document 3



Document 4

Las protestas y estallidos sociales vienen marcando la coyuntura política latinoamericana. Luego de un paréntesis al comienzo de la pandemia de covid-19, han reemergido con fuerza en varios países de la región. Las movilizaciones no tienen, sin embargo, una direccionalidad única, ni un solo punto de llegada. Y vuelven a poner de relieve las tensiones entre desigualdades y

5 democracia.

2019 será recordado como el año del estallido social en América Latina. En su último trimestre, emergieron protestas en Ecuador, Chile, Bolivia y Colombia. El miedo al contagio de covid-19 pareció sofocarlas cuando la pandemia llegó a la región en 2020. Sin embargo, en

10 Bolivia y en Colombia, el descontento pudo más que el miedo y la gente salió a las calles aun con pandemia. En Perú y Paraguay, que habían vivido crisis institucionales en 2019, las protestas estallaron a fines de 2020 y principios de 2021, respectivamente. ¿Qué significan las manifestaciones de la ciudadanía en medio de una crisis sanitaria y económica? ¿Y qué nos dice su ausencia?

Document 5

«América», como abreviatura de Estados Unidos, suele generar polémica por todo el globo. Las Américas se extienden desde Canadá hasta el cono sur de Sudamérica. ¿Por qué un país que supone un tercio de su población y menos de un cuarto de su tierra debería tener un derecho en materia de nomenclatura sobre todo el hemisferio?

5 Para muchos en Estados Unidos, tales quejas –expresadas por canadienses y chilenos, y cualquiera de los otros 600 millones de americanos– parecen fuera de lugar. «América» está justo ahí, en el nombre completo del país. ¿De qué otra manera lo llamarías?

Pero Estados Unidos no ha pasado siempre por «América». Ese nombre llegó a su actual omnipresencia solo en el siglo XX. Lo hizo en respuesta a la conversión de Estados Unidos en

10 imperio. [...]

Tras 1898, señalaba, «los mejores oradores y escritores», sintiendo que «los Estados Unidos» ya no abarcaban la naturaleza de su país, cambiaron a «América». El imperialismo trajo «América» al primer plano, resolviendo las aflicciones del país respecto a la nomenclatura. Presuntuoso, despreocupadamente expansivo, era un nombre que encajaba con el carácter nacional en el

15 amanecer del siglo.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Aitor GABILONDO, «Pan ensangrentado», *Patria*, capítulo 7, HBO España, 2020, 00:33:16-00:36:15.

Document 2 : Cartel de la serie *Patria* de Aitor Gabilondo (HBO, 2022).

Document 3 : Cronología de ETA, *Vocable*, n° 821, 12 novembre 2020, p. 8.

Document 4 : Antonio MACHADO, «Proverbios y cantares LIII», en *Campos de Castilla (1907-1917)*, *Poesías completas*, Madrid, Espasa, 2021, p. 239.

Document 5 : María MARTÍN, «Los vecinos de Hernani ya se saludan pero aún no hablan en libertad», *El País*, 4 mai 2018.

L'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : Territoire et mémoire.

La thématique est la suivante : ¿Hasta qué punto cumplir con el deber de memoria puede fomentar la reconciliación de la sociedad?

Le projet de fin de séquence est le suivant : realizar una campaña que promociona la reconciliación de la sociedad y que se base en las iniciativas vistas a lo largo de la secuencia (cartel y cuña radiofónica).

La séquence s'adresse à une classe de : Terminale.

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2



Document 3

Cronología de ETA (algunos datos)

- 1959** Fundación de **Euskadi Ta Askatasuna** (Patria Vasca y Libertad) durante la dictadura de Franco para conseguir la independencia del territorio que reclaman como parte de Euskal Herria.
- 1968** Primer atentado y víctima mortal de ETA
- 1973** Asesinato de **Carrero Blanco**, presidente del Gobierno de la dictadura franquista
- 1980** El año más sangriento de ETA, casi **100 muertos** a pesar del regreso de la democracia a España.
- 1987** Atentado en **el Hipercor** de Barcelona, el más sanguinario de la historia de la banda, con 21 muertos.
- 1996** • Secuestro de **Ortega Lara** en un zulo hasta que es liberado por la Guardia Civil 532 días después.
• Asesinato de Fernando Múgica, miembro histórico del Partido Socialista de Euskadi. Asesinato del profesor universitario **Francisco Tomás y Valiente** en la Universidad.
- Los estudiantes universitarios rechazan la violencia y nace el símbolo de **las manos blancas** contra ETA.
- 1997** Secuestro y posterior asesinato de **Miguel Ángel Blanco**, joven concejal del Partido Popular en Ermua.
- 1998** ETA anuncia una tregua en la que se producen contactos que no fructifican.
- 2000** Muere tiroteado en Barcelona **Ernest Lluch**, exministro socialista.
- 2001** Explosión de un coche bomba en Madrid: **95 heridos**
- 2006** ETA declara **un alto el fuego** y el inicio de un proceso de diálogo con el Gobierno de Zapatero aunque, 10 meses después, atenta en la T4 de Barajas. Dos muertos. Zapatero pone fin al proceso de diálogo.
- 2018** ETA anuncia su **disolución**.

Document 4

Ya hay un español que quiere
vivir y a vivir empieza,
entre una España que muere
y otra España que bosteza.

- 5 Españolito que vienes
al mundo, te guarde Dios.
Una de las dos Españas
ha de helarte el corazón.

Document 5

La convivencia va ganando terreno poco a poco en la localidad en la que se inspiró «Patria»

- Pablo Peñacoba, secretario general del PSE en Hernani (Gipuzkoa), pasó más de una década sin acercarse al centro del pueblo. Una noche de 1995, cuando era concejal, tuvo que huir para no ser apaleado por radicales. [...] Muchos de sus vecinos le retiraron el saludo. [...]

- Las cosas empezaron a cambiar en Hernani, el pueblo dividido en el que se inspira Patria de Fernando Aramburu, a partir de 2011, cuando ETA anunció el fin del terrorismo. [...] Hace unos años que a Peñacoba le han devuelto el saludo. También ha vuelto a caminar por el centro de Hernani. [...] Pero la herida sigue abierta. «Aún queda mucho para que la gente pueda decir lo que piensa», lamenta. [...]

El año pasado el Ayuntamiento usó el simbolismo de la piedra en una invitación para que los vecinos se uniesen para debatir cómo construir la paz y la convivencia. Pero no funcionó porque solo fueron los que ahora y siempre tuvieron voz en Hernani: los abertzales.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : « *Días de cine: las paredes hablan* », RTVE, 03/02/2023, <https://www.rtve.es/play/videos/dias-de-cine/paredes-hablan/6797955/>

Document 2 : Manos pintadas en la cueva de Altamira.

Document 3 : Juanjo Sáez : « el arte es un lenguaje emocional », por Jesús Jiménez en *El cómic en RTVE*, 22/09/2016, <https://www.rtve.es/noticias/20160922/juanjo-saez-arte-lenguaje-emocional/1405660.shtml>

Document 4 : Arturo Pérez-Reverte, *El francotirador paciente*, Madrid, Alfaguara, 2013.

Document 5 : Cartel del documental de Carlos Saura, *Las paredes hablan*, 2022.

L'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : La création et le rapport aux arts

La thématique est la suivante : Importancia y evolución del lenguaje artístico en nuestras sociedades

Le projet de fin de séquence est le suivant : Participas en una mesa redonda sobre «el arte como lenguaje»

La séquence s'adresse à une classe de : Seconde

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2



Document 3

Juanjo Sáez: «El arte es un lenguaje emocional»

«Mamá, el arte es un tesoro que nos han robado. Sólo los “intelectuales” pueden disfrutar del tesoro. La élite de la cultura. Han encerrado el arte en un cofre de conocimientos y para abrir la cerradura hace falta haber leído mucho. Pero cualquier persona mínimamente sensible puede saltarse la cerradura y abrir el tesoro». Esas palabras son el mejor resumen de *El arte*.

5 *Conversaciones imaginarias con mi madre* (Astiberri), un celebrado trabajo de Juanjo Sáez con el que el dibujante quiso hacer un regalo a su madre [...]. Posiblemente la mejor forma de explicar al gran público lo que es el arte.

10 «Precisamente –asegura Juanjo– eso es lo que intenté hacer con el libro, con más o menos fortuna; definir qué es el arte es difícil de resumir y una de las grandes preguntas. El arte no es un sentimiento, en todo caso produce sentimientos. El arte es algo que creamos nosotros y que es capaz de emocionarnos. Un medio de transmisión de emociones, un lenguaje emocional». [...]

15 ¿Confundimos el arte con la originalidad? «Creo que sí –asegura Juanjo–, pero es que estamos metidos en ese mundo de “lo nuevo siempre” y como decía antes el arte tiene que ver más con la emoción y con lo común a todos los seres humanos, lo universal. Creo que el arte tiene que ver más con encontrar la esencia de las cosas que con lo nuevo. Eso de “lo nuevo” hace que no paremos de ver chorradas y cosas “raras” con el único mérito de ser eso, cosas extrañas. Muy alejadas del sentir de las personas. Tampoco hay que descartar a lo nuevo por el hecho de serlo, creo que el arte también debe aproximarse a lo universal desde nuevos ángulos que hablen de nuestro tiempo. Pero la novedad por la novedad es absurda».

Document 4

Un grafitero habla con la narradora

—Imagina –añadió [...]– una ciudad donde no hubiera ni policías ni críticos de arte ni galerías ni museos ... Unas calles donde cada cual pudiera exponer lo que quisiera, pintar lo que quisiera y donde quisiera. Una ciudad de colores, de impactos, de frases, de pensamientos que harían pensar, de mensajes reales de vida. Una especie de fiesta urbana donde todos estuvieran invitados y nadie quedase excluido jamás ... ¿Puedes imaginarlo?

—No.

La sonrisa ancha y franca volvió a iluminarle la cara.

—A eso me refiero. Esta sociedad te deja pocas opciones para coger las armas. Así que yo cojo botes de pintura... Como te dije antes, el grafiti es la guerrilla del arte.

10 —Es un enfoque demasiado radical –protesté—. El arte aún tiene que ver con la belleza. Y con las ideas.

—Ya no... Ahora el único arte posible, honrado, es un ajuste de cuentas. Las calles son el lienzo. Decir que sin grafiti estarían limpias es mentira. Las ciudades están envenenadas. Mancha el humo de los coches y mancha la contaminación, todo está lleno de carteles con gente incitándote a comprar 15 cosas o a votar por alguien, las puertas de las tiendas están llenas de pegatinas de tarjetas de crédito, hay vallas publicitarias, anuncios de películas, cámaras que violan nuestra intimidad.

Document 5

